

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação



Tese

**O potencial inovador de ações extensionistas refletido nas práticas docentes
de cursos de graduação da UVA-CE: o caso das Ligas Acadêmicas**

Jônia Tércia Parente Jardim Albuquerque

Pelotas, 2023

Jônia Tércia Parente Jardim Albuquerque

**O potencial inovador de ações extensionistas refletido nas práticas docentes
de cursos de graduação da UVA-CE: o caso das Ligas Acadêmicas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores – ensino, práticas e processos educativos.

Orientadora: Profa. Doutora Maria Isabel da Cunha

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A343p Albuquerque, Jônia Tércia Parente Jardim

O potencial inovador de ações extensionistas refletido nas práticas docentes de cursos de graduação da UVA-CE : o caso das ligas acadêmicas / Jônia Tércia Parente Jardim Albuquerque ; Maria Isabel da Cunha, orientadora. – Pelotas, 2023.

135 f. : il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Extensão universitária. 2. Prática docente universitária. 3. Liga acadêmica. 4. Inovação pedagógica. 5. Curricularização da extensão. I. Cunha, Maria Isabel da, orient. II. Título.

CDD : 378

Jônia Tércia Parente Jardim Albuquerque

O potencial inovador de ações extensionistas refletido nas práticas docentes
de cursos de graduação da UVA-CE: o caso das Ligas Acadêmicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da Defesa:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (Presidente/Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade de Campinas

Profa. Dra. Adriana Campani – Professora Associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Francisca Ferreira Michelin – Titular da Universidade Federal de Pelotas
Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto–
Universidade Federal de Pelotas
Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Maria Janine Dalpiaz Reschke – Faculdades Integradas de Taquara
Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico este trabalho ao meu Bom Deus, ao meu esposo Júnior e aos meus filhos Lis e Levi.

Agradecimentos

Ao meu Bom Deus, fonte de luz e salvação.

Ao meu esposo, grande companheiro e incentivador deste estudo.

Aos meus amados filhos, por todo amor, carinho e alegria que tiveram por mim durante esse tempo formativo.

Aos familiares, pessoas que me apoiaram durante as adversidades.

Aos amigos do DINTER, juntos percorremos caminhos difíceis, porém significativos.

Aos professores da UVA, aqueles que não mediram esforços desde a articulação até a finalização do DINTER, em especial ao Professor Glaudenir e à Professora Rejane.

Aos professores da UFPEL, pessoas dotadas de saberes e simples no ensinar.

À minha orientadora Mabel, pessoa singular, de coração humano e amável.

Obrigada!

Quero deixar uma história de vida que pareça comigo, com aquilo que fui, pensei e amei. Um ser em transformação, sem perfeição. Sedento de vida e de luz. Um ser de essência amável, com uma marca eternizada pelo que deixou em cada pessoa que amou.

(Jônia Albuquerque, 2022)

Resumo

ALBUQUERQUE, Jônia Tércia Parente Jardim. **O potencial inovador de ações extensionistas refletido nas práticas docentes de cursos de graduação da UVA-CE: o caso das Ligas Acadêmicas.** 2023. 135f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Este estudo teve como objetivo analisar o potencial inovador da extensão nas práticas docentes universitárias a partir das Ligas Acadêmicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú. A reflexão sobre as práticas de ensinar e aprender não são recentes, mas continuam a interpelar os estudiosos e a nós professores, em nosso cotidiano. A docência pode ser considerada como uma ação complexa, desde que ultrapasse a simplista compreensão de que ensinar é transmitir informações. A existência de Ligas Acadêmicas nos cursos de graduação, das áreas da saúde, parece ser uma prática comum nas Universidades brasileiras. Muitas pesquisas apontam sobre a importância das Ligas na formação acadêmica dos discentes, porém pouco se estuda e aprofunda acerca dessa temática, bem como pouco relacionam sobre o impacto dessas ações na prática docente. Para atender ao objetivo proposto, o estudo assume a metodologia de pesquisa do tipo qualitativa, descritiva. A coleta deu-se por meio de pesquisa documental, aplicação de entrevistas semiestruturadas com os docentes e grupo focal com os discentes de quatro Ligas Acadêmicas da UVA. Após cada entrevista e grupo focal, as narrativas foram transcritas e analisadas usando a técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que a extensão inova as práticas pedagógicas a partir da compreensão integrada entre a teoria e a prática ao proporcionar o protagonismo docente e discente; favorecer a reconfiguração dos saberes; e viver processos mediadores. Os docentes atuantes em Ligas Acadêmicas vivenciam mudanças paradigmáticas em suas práticas ao proporcionarem protagonismo das ações aos seus discentes, estimulando-os à criatividade e à ampliação dos seus saberes. As Ligas têm potencial de se constituir num dispositivo interessante na direção da curricularização da extensão.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Prática Docente Universitária; Liga Acadêmica; Inovação Pedagógica; Curricularização da Extensão.

Abstract

ALBUQUERQUE, Jônia Tércia Parente Jardim. **The innovative potential of extensionist actions reflected in the teaching practices of undergraduate courses at UVA-CE: the case of Academic Leagues.** 2023. 135f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

The aim of the study was to analyze the innovative potential of outreach programs in the teaching practices from Academic Leagues of the Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Reflections on teaching and learning are not recent, but there are still many issues that must be addressed by scholars and professors. When teaching moves away from the simplistic idea of transmitting isolated facts, it can be considered a complex activity. Undergraduate Academic Leagues in the field of health is a common practice in Brazilian universities. Many studies have pointed to the importance of the Leagues for the academic development of students, but few studies have addressed the topic and fewer have analyzed the impact of these actions on teaching practices. To meet our objectives, the present study used a qualitative and descriptive research approach. Data were collected using the documentary research method, semi-structured interviews with professors, and focus-group interviews with students from four Academic Leagues at UVA. After each interview and focus group, the narratives were transcribed and analyzed using the Content Analysis technique. The results indicate that the outreach program innovates the pedagogical practices as it provides integrated understanding between theory and practice, promotes active participation of students and professors, favors the reconfiguration of knowledge, and provides mediating processes. The professors participating in the Academic Leagues experience paradigmatic changes in their practices as they promote the active participation of students, stimulate creativity, and increase the knowledge of students. The Leagues have the potential to be an important approach towards the curricularization of outreach programs.

Keywords: University Outreach Program; University Teaching Practices; Academic Leagues; Pedagogical Innovation; Curricularization of Outreach Programs

Lista de Quadros

Quadro 1 – Ligas acadêmicas entre os anos de 2014 e 2020, conforme Relatório de Gestão.....	77
Quadro 2 – Quantidade de ligas acadêmicas entre os anos de 2014 e 2020, conforme Sistema Acadêmico da UVA.....	78

Lista de abreviaturas e siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABLAM	Associação Brasileira de Ligas Acadêmicas Médicas
ACE	Atividade Curricular de Extensão
AID	Agency for Internacional Developmen
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAAE	
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Componente Curricular de Extensão
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
COVID 19	Corona Virus Disease
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CSE	Câmara de Educação Superior
DCEU	Diretrizes para Curricularização da Extensão Universitária
DCN	Diretrizes Nacionais
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DPSF	Doutorado Profissional em Saúde da Família
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão
GEPPU	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LADH	Liga Acadêmica em Direitos Humanos

LENEU	Liga de Enfermagem em Urgência e Emergência
LESF	Liga de Enfermagem Saúde da Família
LIGER	Liga de Gerontologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú
MEC	Ministério da Educação
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
PBPU	Programa de Bolsas de Permanência Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação para o Trabalho
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático do Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPI	Projetos Políticos Institucionais
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROFSOCIO	Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRPPG	Pró-Reitoria de Pós-graduação
PUC- Rio	Universidade Católica do Rio de Janeiro
RENASF	Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família
SECITECE	Secretaria da Ciência e Tecnologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional de Estudantes
URCA	Universidade Regional do Cariri
USAID	United States Agency For International Development
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sumário

1	Introdução	13
1.1	Justificativa.....	17
1.2	Problema.....	22
1.3	Objetivo geral.....	23
1.4	Objetivos específicos.....	23
2	Universidade: lugar de formação	24
2.1	Origem, desenvolvimento e avanços da Extensão Universitária <i>pari passu</i> ao cenário da Universidade no Brasil.....	24
2.1.1	A Universidade brasileira na Era Vargas: 1930 – 1945.....	28
2.1.2	A Universidade brasileira pós – 45.....	30
2.1.3	Tempos da ditadura militar e a Universidade.....	31
2.1.4	Universidade brasileira nos primeiros anos da democracia brasileira – 1985 – 2002.....	34
3	A extensão universitária no Brasil: concepções, leis, diretrizes e percursos	38
3.1	Diretrizes para as ações de extensão universitária.....	45
3.2	Curricularização no Brasil: caminhos percorridos para o entendimento e validação.....	51
3.3	Liga acadêmica: conceituação, origem e permanência nos cursos de graduação.....	54
4	O campo da formação	58
4.1	Inovação pedagógica.....	58
4.2	Espaço do currículo.....	61
4.3	Docência universitária.....	64
5	Encaminhamentos metodológicos da pesquisa	69
5.1	Desvelando o objeto de estudo.....	69
5.2	A extensão universitária na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.....	69
5.4	Liga Acadêmica (LA): percursos de uma possível ação extensionista inovadora.....	74
5.5	Metodologia da pesquisa.....	79

5.5.1	Delineamento da pesquisa.....	80
5.5.2	Sujeitos da pesquisa.....	80
5.5.3	O contexto do estudo.....	82
5.6	Instrumentos de coleta dos dados.....	82
5.6.1	Análise documental.....	82
5.6.2	Ouvindo os interlocutores.....	83
5.6.3	Escuta sensível aos discentes por meio do Grupo Focal.....	83
5.7	Aspectos éticos.....	85
6	Analisando os depoimentos: exercício de uma escuta qualificada e dialógica.....	86
6.1	Caracterização das Coordenadoras Docentes.....	87
6.2	Caracterizando as falas dos discentes.....	99
7	Teorizando as experiências.....	109
7.1	Reorganização da relação teoria/prática.....	109
7.2	Mediação.....	110
7.3	Protagonismo.....	111
7.4	Reconfiguração de saberes.....	112
7.5	Gestão participativa.....	113
	Considerações finais.....	115
	Referências.....	118
	Apêndices.....	127

1 Introdução

“Às vezes, no silêncio da noite. Eu fico imaginando nós dois. Eu fico ali sonhando acordado. Juntando o antes, o agora e o depois...” (Caetano Veloso)

A motivação inicial da escrita de uma tese surge nas mais diversas expressões. Cada sujeito, autor de um estudo, traz em si uma ideia e, dela, parte para desbravar possibilidades dentro de um contexto, de uma realidade ou situação. Essa partida para um lugar ainda pouco ou não explorado exige do autor abertura, criatividade, despojamento, leveza e dedicação. Assim, apresento, nas páginas seguintes, o resultado de um período de quatro anos de envolvimento com uma temática muito cara e sensível, no meu ponto de vista e na minha experiência docente. Sinalizo que cada etapa desse processo agregou valor e significado ao meu ser e fazer docente.

Acredito que tudo aquilo que movimenta em nós a emoção é, então, capaz de nos transformar. Portanto, utilizo-me da letra da música “*Sozinho*”, de Caetano Veloso, nesta escrita de tese, vislumbrando expressar sentimentos e emoções percebidos ao longo desse processo de formação. Recordo-me de narrativas docentes sobre esse processo de formação, muitos contavam as experiências, os desafios e as conquistas vividas e adquiridas nesse período, por exemplo: a solidão da leitura, da escrita, das escutas, das análises e, até mesmo, a aridez dos pensamentos, a ansiedade do cumprimento de prazos e a magnitude do aprendizado. No verso da canção “*Sozinho*”, de Caetano, compreendo que o cantor se referia a uma relação de amor com alguém especial ou importante. Esse trecho da canção reportou-me ao momento vivido na escrita de uma tese, pois a motivação da escolha de uma temática necessita perpassar pela emoção e, aqui, comparo ao sentimento de amor pelo que se faz. Sem essa motivação, o processo fica gélido e imóvel, sem uma amálgama entre o fazer e o ser.

Ouvi de uma integrante de um grupo de pesquisa sobre a relação de amor que estava a viver com a sua tese. Ela reafirmou ser um momento fecundo de descobertas e escrita, porém um tempo de dedicação, resiliência e aprendizados. Dessa maneira, encarei meu estudo, desde o projeto de submissão e de qualificação, como algo desejado e amado, para ser bem desenvolvido. O processo de formação exigiu muita inspiração, mas, também, muita transpiração, pois os exercícios da leitura e da escrita requerem do(a) pesquisador(a) dedicação, resiliência e tempo. Por isso, o objeto de

tese precisa ser algo próximo da vivência e do interesse do(a) autor(a), que o(a) motive a aprofundar os conhecimentos, possibilitando amenizar o processo que, por si, é solitário. É preciso encontrar sentido no estudo a ser desenvolvido, encarando as dificuldades inerentes do processo de formação. Motivada, pois, por esses sentimentos desafiadores, passo a descrever a minha trajetória de formação como docente universitária, na tentativa de justificar a escolha da temática abordada.

Inicialmente, descrevo de que esta pesquisa surgiu e para qual finalidade. O estudo faz parte das etapas exigidas do Programa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Minha admissão no Programa ocorreu no ano de 2018, quando a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA celebrou um convênio com a Universidade Federal de Pelotas – UFPel, tendo em vista formar e capacitar seus professores efetivos. Assim, surgiu o Programa conhecido por DINTER – Doutorado Interinstitucional em Educação, com a participação de oito professores da UVA. A Linha de pesquisa escolhida para atender às minhas inquietações foi a Linha 4: “*Formação de professores, o ensino, os processos e as práticas educativas*”.

A minha experiência como docente universitária vem sendo construída ao longo dos últimos vinte anos. Ingressei na UVA em 2000, como professora substituta, com um contrato de dois anos, prorrogados por mais dois anos. Em 2005, realizei um concurso para professora efetiva e só fui convocada em 2008, por conta de uma prorrogação do Edital de 2005. Assim, em abril de 2008, tomei posse como docente efetiva, no Curso de Educação Física. Penso ser importante ressaltar que a minha graduação é em Fisioterapia, tendo especializações nas áreas das Ciências Biológicas, Ciências da Educação e, posterior, mestrado nas Ciências da Educação. Desde a minha dissertação de mestrado (ALBUQUERQUE, 2014), procurei conhecer mais sobre o campo da Pedagogia Universitária, onde, à época, pesquisei sobre os processos identitários de docentes universitários em seu tempo e espaço de formação. Neste estudo, busquei compreender, no percurso de formação de professores universitários, as implicações a respeito da construção de sua identidade docente.

Nessa investigação, pude ouvir histórias de vida que foram sendo cruzadas com a minha própria história e, aos poucos, fui ressignificando a experiência que vivi e transformando-a em conhecimentos, mudando posturas e metodologias. A pesquisa nos permite sentir a fragilidade, a pluralidade e a mobilidade das identidades construídas ao longo da vida de um professor. E quais são essas fragilidades,

possibilidades e mobilidades que se instituem nesse processo de formação docente? Desafio-me a dizer que uma delas, percebida ao longo desse tempo em que fui a pesquisadora e, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa, foi o desconhecimento sobre as práticas pedagógicas escolhidas e adotadas em minhas rotinas de aula. É comum recebermos as ementas e, a partir delas, planejarmos as disciplinas com os conteúdos programáticos, cronograma, referencial teórico, cumprindo uma carga horária para atender ao tempo previsto e fechar todos os créditos. Quase nunca paramos para refletir sobre o que fazemos. Por qual motivo fazemos? Quais autores que sustentam as nossas escolhas? Por que são esses? Os discentes aprendem o que ensinamos? Quais são os instrumentos utilizados para perceber o aprendizado dos discentes? E quais as possibilidades de mudanças?

Creio que necessitamos de motivação para mudanças em nossas vidas e, mais que isso, precisamos ter consciência e desejo de mudança, pois o processo de conversão exige um esforço individual, a partir da observação de que algo não está funcionando bem e que precisa ser mudado, desenvolvendo um novo jeito de olhar e analisar o mundo.

É importante que somado ao esforço individual venha o compromisso coletivo; os sujeitos envolvidos decidam somar esforços e sair em busca de espaços e reconhecimento dentro da instituição e da sociedade. Por isso, estar na Universidade é motivo mais que suficiente para não nos acomodarmos. O docente universitário precisa inquietar-se sempre, buscar conhecer não somente suas especificidades disciplinares, mas, também, estar atento às aprendizagens de seus alunos.

Assim, participar do Projeto de tese como sujeito da ação torna este estudo motivador e importante para minha formação profissional e pedagógica, instigando-me a ser uma professora universitária mais crítica, reflexiva, interativa, comprometida com todas as funções existentes e exigidas no exercício da docência que requer dedicação, esforço e sensibilidade. Reafirmo que a Universidade deve ser vista como um espaço de conhecimento, de desafios a serem enfrentados, na formação discente e docente, sempre numa perspectiva de integrar as ações em todas as dimensões, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Dentro desse contexto universitário, busquei participar de atividades acadêmicas capazes de retroalimentarem minhas inquietações. Uma delas foi a participação no Grupo de Pesquisa sobre Pedagogia Universitária da Universidade Estadual Vale do Acaraú – GEPPU/UVA. Ele foi criado em 2008, sob a coordenação

da Professora Adriana Campani, tendo como propósito desenvolver estudos sobre a gestão, docência e práticas formativas na Universidade. O Grupo foi vinculado ao curso de Pedagogia, porém aberto a outras profissões, com um viés interdisciplinar. Participar do GEPPU significa aprofundar temas relevantes ao meu campo de estudo, pois, também, conta com a participação de discentes e egressos, ampliando a discussão para extramuros da Universidade, apontando a extensão universitária como uma possibilidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas e mudanças de paradigmas.

O Grupo reúne-se quinzenalmente, com encontros temáticos e discussões. Além disso, organiza uma agenda de inserção dos seus participantes na iniciação científica, em ações de extensão, valorizando todo esforço acadêmico e apoiando a participação em eventos científicos, da própria Universidade e fora dela também. Envolve-se com a publicação dos estudos, em forma de artigos, em revistas reconhecidas em âmbito nacional e internacional.

A inquietude sempre esteve presente em minha caminhada docente, talvez, por ter tido uma formação profissional, especificamente na área da saúde de cunho biologicista, com tênues discussões sobre os problemas sociais, políticos e econômicos, vinculados à realidade profissional. Dessa forma, fui percebendo lacunas em minha formação que apontavam para a importância da educação continuada. Longe de mim apontar a Universidade em que me graduei como a única responsável por essas ausências teóricas, capazes de proporcionar uma formação humana e profissional mais crítica, livre e plural. Talvez, a Universidade tenha até proporcionado reflexões, porém qual foi o meu interesse e abertura, naquela época, em participar, ativamente, de discussões políticas e sociais? Provavelmente, o meu olhar não atingia essas realidades e reflexões.

Registro, entretanto, que durante a minha graduação em Fisioterapia, na Universidade de Fortaleza – UNIFOR, vivi experiências com comunidades, principalmente, nos últimos dois anos da graduação. Uma delas foi durante o estágio extracurricular, numa clínica que atendia comunidades carentes, com projetos de serviços básicos em saúde, educação e lazer. Ao participar dessa experiência, desenvolvi habilidades profissionais mais integradas. Participei de projetos sociais oferecidos pela Cruz Vermelha e de Cursos de Primeiros Socorros, todos em comunidades carentes e com forte caráter assistencialista. Porém, mesmo com enfoque assistencial, as experiências vividas ficaram marcadas em minha memória,

numa perspectiva humanística, de que necessitamos de uma interação dialógica entre a Universidade e a sociedade. Ainda, no mesmo período da minha formação profissional, participei de um Movimento de Jovens da Igreja Católica, bastante inovador em minha vida, pois nele recebi formação cristã e cidadã, numa perspectiva social e humanística. Todas essas experiências vivenciadas em projetos sociais e a formação cristã foram sendo ressignificadas e moldadas em minhas atitudes profissionais. Ao entrar no espaço universitário, não mais como discente, e sim como docente, pude perceber as intercessões existentes e exigidas entre a Universidade e a sociedade. Os saberes teóricos sem os saberes práticos davam uma sensação de incompletude no fazer docente.

Essas reflexões sobre minha trajetória foram e são importantes para a constituição da minha profissionalidade docente. Como Nóvoa (1992), entendo que o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor; além disso, compreendo que minhas escolhas como docente, pesquisadora e extensionista têm raízes na minha trajetória e nas opções que faço no contexto dos coletivos acadêmicos onde atuo.

1.1 Justificativa

A reflexão sobre as práticas de ensinar e aprender não são recentes, mas continuam a interpelar os estudiosos e a nós professores em nosso cotidiano. A docência pode ser considerada como uma ação complexa, desde que ultrapasse a simplista compreensão de que ensinar é transmitir informações. O que ensinar para atender aos interesses da sociedade e dos alunos? Como escolher metodologias adequadas e eficientes ao aprendizado? Diante dessas interpelações, senti que o espaço da sala de aula tornara-se desafiador e um lugar fragilizado por diferentes concepções. Percebi, ao longo do exercício profissional docente, que crescia, dentro de mim, uma angústia, do início ao término de cada semestre acadêmico, ao sentir-me despreparada pedagogicamente para conduzir o espaço de aula. O despreparo não se referia ao saber disciplinar, mas em desejar compreender se os alunos aprendiam o que estava sendo ensinado. E mais, que sentido teria mensurar somente a partir das experiências vividas no espaço de sala de aula? Se eles iriam atuar profissionalmente fora desse local, por que não incluir outras vivências? Por que não incluir as ações de extensão e de pesquisa?

Essas inquietações mobilizaram meu interesse em participar de Projetos de Extensão, e, na UVA, o meu primeiro e tímido contato foi por meio do Projeto Esporte Adaptado, em que pude prestar atendimento fisioterápico aos atletas paraolímpicos, captados a partir das ações desenvolvidas, junto ao Centro Saúde da Família da Prefeitura de Sobral, o qual encaminhava esses usuários para serem acompanhados pelo projeto. Vale registrar que na época pouco compreendia sobre extensão universitária. Outra experiência a ser destacada foi a minha participação como Tutora do Programa de Educação para o Trabalho – Rede de atenção à saúde – PET REDES. Esse Programa incorporou quatro Redes Temáticas de Cuidado à Saúde: a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, a Rede Cegonha, a Rede de Atenção às Urgências e Emergências e, por fim, a Rede de Atenção Psicossocial: Priorizando o Enfrentamento do Álcool, Crack e outras Drogas. Cada Rede contava com discentes, docentes e preceptores de área especializada, todos desenvolvendo atividades dentro de uma perspectiva de gerar conhecimentos articulados entre as três dimensões da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Junto ao PET, participei como tutora da rede de Atenção Psicossocial, e desenvolvemos diversas ações junto aos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, por meio de ações pensadas e desenvolvidas pelos discentes e acompanhadas por docentes, junto à população jovem e vulnerável; também atuamos em Escolas, direcionando ações educativas junto aos jovens sobre o enfrentamento do álcool e outras drogas; enfim, foram diversas experiências, ricas em aprendizados, potencializadoras na formação profissional e humana de todos os sujeitos envolvidos.

Após essa experiência no PET-REDES, recuei um pouco nas atividades acadêmicas por ter assumido cargos da Administração Superior na Universidade. Decorridos quatro anos em função administrativa, recebi convite da professora Danielle Félix, do curso de Educação Física, para compor o quadro docente da recém-fundada Liga Interdisciplinar de Gerontologia – LIGER, criada por discentes do Curso de Enfermagem, com a proposta de ampliar os cuidados à saúde do idoso por meio de ações de extensão, pesquisa e ensino.

Essas Ligas Acadêmicas são idealizadas por discentes que se organizam para discutir e aprofundar conhecimentos sobre assuntos específicos de sua formação profissional. Dentro da metodologia de funcionamento de uma Liga, inclui o acompanhamento de aulas teóricas ministradas por docentes e discentes, organização e desenvolvimento de atividades de extensão e pesquisa. O fruto das

ações reverbera em organização de cursos, simpósios, congressos, trabalhos de conclusão de curso – TCCs e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. A participação em Ligas decorre da necessidade de complementação de currículos, aproximação da prática profissional, reconhecimento social, integração entre os colegas, aprendizagem com entusiasmo e presença de autonomia sobre o seu aprendizado. Existem, também, alguns problemas apontados quanto à experiência em Ligas, por exemplo, o fato de incentivarem à especialização precoce, difundirem conteúdo sem uma base científica sólida, e, ainda, devido à inadequada supervisão docente; todos os fatos suscitam as lacunas dos currículos (DENEM, 2014).

Decorrente da participação na LIGER, fui convidada, em 2019, para ser coordenadora. Foi a partir desse momento que estreitei meu contato com os discentes, pude compreender e ampliar meus conhecimentos sobre uma Liga Acadêmica e sentir a força que um grupo de estudantes tem quando se une e se dedica a conhecer mais sobre as potencialidades de seu protagonismo. Surpreendia-me com as exitosas ações dos discentes da LIGA, as quais envolviam as formações teóricas, os encontros, os simpósios, as visitas às Unidades de Saúde e à Unidade de Longa Permanência. Em cada ação, vivíamos desencontros, dificuldades, porém, todas foram sentidas como oportunidades de aprimoramento de aprendizagens e ganho na vida acadêmica.

A minha experiência na LIGER foi o que me incentivou a buscar compreender alguns percursos formativos vividos por docentes e discentes durante as ações extensionistas, que nos tiram de dentro das salas de aula da Universidade e nos reportam às diferentes realidades e experiências vividas na sociedade. Não conseguia compreender que viver momentos ímpares seria somente passar por eles, sem que eles penetrassem em nós, ou melhor, a experiência vivida não pode ser somente como lugar de ação, mas, também, da recepção, disponibilidade e abertura. Precisamos nos expor, para que algo nos toque, nos passe, nos chegue, nos afete, nos ameace e nos transforme, como afirma Larrosa (2020). Na sociedade há um movimento, em que cada grupo ou coletivo luta para suprir suas necessidades e alcançar o que consideram precioso para a manutenção de suas vidas e culturas.

Dentro da Universidade, há grupos que se unem com um propósito de desenvolver estudos e atividades alinhados às suas necessidades próprias ou, por vezes, para atenderem às demandas sociais da comunidade. Esse é o caso dos discentes de uma Liga Acadêmica, os quais se articulam com o propósito de produzir

saberes sobre uma área específica de sua formação profissional, contando com o apoio de professores e de especialistas. Juntos realizam atividades direcionadas à formação e aquisição de conhecimentos, para além dos já previstos pelas disciplinas elencadas em seus currículos. O motivo que os inquieta está em aprofundar saberes, antecipar e ampliar as vivências práticas, prestar serviços à população e aprimorar seus currículos para pontuação em futuras colocações no mercado de trabalho.

Antes de compor o Grupo de Pesquisa GEPPU, já participava de atividades de extensão, inclusive da LIGER. Porém, a experiência no GEPPU aproximou-me dos textos de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Reinaldo Fleury, Maria Isabel da Cunha, Jorge Larrosa, Lee Shulman, dentre outros autores, e passei, então, a olhar, refletir e melhor sistematizar as ações de extensão da LIGER.

Outra experiência significativa que vivi na Universidade foi participar da Comissão de Curricularização de Extensão da UVA. Os encontros sobre planejamento e execução da integralização da extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade demandaram tempo e estudo acerca dos documentos, regulamentos, resoluções, diretrizes, tanto a nível federal quanto a nível institucional. Nesse espaço e tempo, a UVA vem caminhando no sentido de delinear estratégias possíveis dentro de seu contexto histórico, social e cultural. Os encontros foram marcados por discussões sobre “como” a Universidade integralizaria esses créditos sem sobrecarregar os currículos, sem demandar mais atividades aos discentes e docentes, enfim, muitos desafios foram pontuados e pautados nos discursos e reflexões.

Nesse contexto da curricularização da extensão, ainda frágil e com muitas limitações, vimos as Ligas Acadêmicas como uma possibilidade de ação, a partir da experiência dos Cursos de Educação Física, Enfermagem e Direito da Instituição. Estando inserida numa dessas Ligas, descortinei a possibilidade de refletir sobre a minha própria prática, contribuindo com o aprofundamento da discussão e encaminhamento das questões mobilizadoras da Instituição.

Voltando à minha memória estudantil, percebo que meus referenciais iniciais ligavam a extensão a uma ação assistencialista, própria da que foi dominante em meados dos anos 90, do século XX. Baseava-se na perspectiva de que os conhecimentos acadêmicos e teóricos universitários se sobrepujassem aos conhecimentos das culturas e práticas e, portanto, só o saber científico tinha validade. Pouco se permitia a interlocução, o diálogo e a escuta necessários para conhecer as potencialidades e a cultura do povo. Gerava-se uma ação verticalizada e impositiva,

apresentando concepções prontas, impermeáveis aos questionamentos. Assim, as comunidades não tinham a oportunidade de dialogar sobre as suas histórias, necessidades e anseios.

Não pretendo aqui fazer julgamentos apressados, apontando o que está certo ou errado, pois essa condição exigiria uma longa contextualização histórica. No entanto, sim, provocar uma reflexão sobre as práticas cotidianas de um coletivo partícipe da vida universitária: discentes e docentes. Essa reflexão sugerida perpassa, também, pela minha própria experiência como docente universitária.

Tenho hoje clareza que o que me inquieta a estudar e pesquisar é o campo da extensão acadêmica, envolvendo as práticas pedagógicas, na aprendizagem discente e no fazer docente, as quais passam por um viés epistemológico, como explicitado por Santos (1988; 2000), chamando a atenção para a importância da ruptura epistemológica que é necessária como condição para se repensar os processos de ensinar e aprender na Universidade. Entre outras manifestações dessa ruptura que envolve, entre outros aspectos, a relação teoria e prática, também exigem o que o autor denomina de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2007), em que há uma simbiose de conhecimentos de diferentes origens, cada um com sua legitimidade. Essa perspectiva dá suporte à compreensão da extensão desejada para a Universidade do século XXI.

Os atores sociais precisam ter voz e ser reconhecidos como interlocutores legítimos para dialogar com a Universidade, a qual deve estar aberta às comunidades por meio de seus projetos e programas. O envolvimento em ações extensionistas proporciona uma via de mão dupla entre a Universidade e a sociedade, favorecendo lugares propícios para a interculturalidade, inclusão social e inovação pedagógica, com capacidade de fortalecer processos emancipatórios na produção de conhecimento, no ensinar e no aprender acadêmico.

A tese a ser defendida nesta pesquisa é a de que a extensão universitária produz inovações pedagógicas nas práticas docentes nos cursos de graduação.

Pretendo que o estudo, inserido na minha trajetória e na cultura da UVA, possa também contribuir para fazer avançar o campo da Pedagogia Universitária, envolvendo a prática pedagógica, os saberes docentes e discentes e as possibilidades da curricularização da extensão.

1.2 Problema

Sustentado por todas as inquietações e experiências vividas, muitas perguntas surgiram, umas faziam sentido, outras não, porém, algumas foram necessárias e escolhidas como questões mobilizadoras para o estudo.

Provocada por todas essas questões, construídas ao longo dos momentos da minha trajetória docente, aponto meu problema de estudo:

- Que impactos a experiência de Ligas Acadêmicas na UVA incidem sobre processos inovadores nas práticas pedagógicas universitárias?

Assim, das muitas questões inspiradoras, escolho estas como orientadoras da pesquisa:

- No âmbito da Universidade:

- * *Como a trajetória extensionista tem acontecido na Uva? Que papel desempenha na constituição identitária dessa Universidade?*
- * *Na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, é possível encontrar experiências extensionistas inovadoras, rompendo com o paradigma dominante de ensino?*
- * *Qual o espaço/lugar das Ligas Acadêmicas na Universidade? Como essa experiência se constitui? Representa uma possibilidade de curricularização da extensão?*
- * *Que Liga Acadêmica pode ser considerada como uma experiência consolidada na UVA? Que fatores concorreram para isso?*

- Para os estudantes

O que motiva os estudantes a participarem de uma Liga?

- * *Os discentes percebem mudanças em sua aprendizagem ao viverem essas experiências de interlocução com os sujeitos das ações?*

- * *O protagonismo estudantil nas Ligas Acadêmicas mobiliza mudanças inovadoras na aprendizagem discente?*
- * *Como são afetados ao participarem de ações extensionistas?*

- Para os docentes

- * *Os docentes inovam suas práticas pedagógicas influenciados pelas experiências nas ações de extensão?*
- * *O docente universitário extensionista e que participa de Liga Acadêmica desperta em seus estudantes a criatividade, a interculturalidade, o protagonismo, a abertura para aprender com a comunidade?*
- * *O que aprendem os professores ao agir junto às comunidades para gerar competências diferenciadas em seu ambiente acadêmico?*
- * *As ligas têm condições de serem curricularizadas? O que seria necessário? Quais os desafios enfrentados por essa experiência?*

1.3 Objetivo geral

- Analisar o potencial inovador da extensão nas práticas docentes universitárias a partir das ligas acadêmicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú

1.4 Objetivos específicos

- Discutir o papel da extensão para inovação pedagógica nos cursos de graduação;
- Identificar os propósitos das Ligas Acadêmicas nos cursos de graduação e o sentido dado a elas pelos estudantes;
- Identificar os impactos da experiência das Ligas na extensão e na possibilidade inovadora das práticas docentes;
- Analisar se/como as Ligas Acadêmicas podem se constituir numa possibilidade de curricularização da extensão nos cursos de graduação.

2 Universidade: lugar de formação

“Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar esperanças”.
Rubem Alves

Quero ser esse discípulo que caminha em estradas tortuosas em busca de novos saberes. Quero ser esse discípulo que não desanima, que sempre encontra possibilidades de inovar. A Universidade precisa ser esse lugar que semeia criatividade, alegria, protagonismo e esperança. Assim, começo esta parte do estudo a contar um pouco sobre Universidade, extensão e formação de professores.

A ideia desta parte da tese é relatar as intercessões entre a história da Universidade no Brasil e da Extensão Universitária, percepção essa detectada após as leituras separadas de ambas as abordagens teóricas e a compreensão de que fatores históricos se encontram e acontecem em decorrência de posicionamentos políticos, sociais, econômicos e educativos de cada tempo.

2.1 Origem, desenvolvimento e avanços da Extensão Universitária *pari passu* ao cenário da Universidade no Brasil

Dando início ao marco teórico desta tese de doutoramento, considere importante refletir sobre: a origem e o desenvolvimento da Universidade no Brasil; conhecer mais sobre ações extensionistas; entender as práticas docentes e os modos de aprender dos discentes a partir das experiências com as Ligas Acadêmicas. Todas essas questões sofrem influências sociais, políticas e culturais. Portanto, estudar extensão exige conhecer a Universidade; sua função social, sua política de extensão e o impacto das ações extensionistas na vida dos sujeitos que com ela se envolvem; os docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, gestores e a própria comunidade.

Não podemos desconsiderar a temporalidade em que este trabalho se desenvolveu, ou seja, os modos como a Universidade brasileira se mantém atuante na sociedade e a importância dada à extensão universitária na atualidade, pois os que os sujeitos a serem pesquisados fazem parte de uma Universidade pública, lugar este que sempre passou por tantas crises, por sofrer exigências de parte da sociedade, ao

tempo que se vê, por parte do Estado, uma redução no financiamento de suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Ou melhor, a autonomia científica e pedagógica da Universidade apoia-se na dependência financeira do Estado, reforçando a crise institucional defendida por Santos (2010) quando aponta que essa crise, na maioria dos países, foi provocada pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas, diminuindo o financiamento, depreciando e descapitalizando as Universidades públicas.

Outro ponto a ser refletido sobre a crise institucional decorre do impacto da ditadura militar nas Universidades públicas, período marcado pela redução da autonomia universitária, até mesmo da produção e divulgação da liberdade crítica do pensamento e da abertura ao setor privado da produção do bem público da Universidade, provocando, nas Universidades públicas, uma concorrência desleal junto aos serviços emergentes universitários.

Assim, apontamos alguns fatos históricos do surgimento da Universidade brasileira em consonância com o surgimento e expansão da extensão universitária. Inicialmente, elucidamos que o surgimento da educação superior no Brasil deu-se, em 1808, com a chegada da família real (MARTINS, 2002). Antes disso, o ensino, no Brasil colônia, foi de responsabilidade dos padres Jesuítas, responsáveis pela formação sacerdotal, em qualificar a elite agrária e a classe dominante. Durante algum tempo, aqueles que não tinham a intenção de seguir o sacerdócio buscavam ampliar seus estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal. Entretanto, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, o ensino era de responsabilidade da Igreja Católica e oferecido por colégios jesuítas. Em detrimento disso, surgiram escolas de ensino superior, como exemplo: Curso de Artes, no ano de 1572. Na Bahia, Curso de Filosofia, no ano de 1638. No Rio de Janeiro; Cursos Superiores, no ano de 1687. Em Olinda; Curso de Teologia e Artes, no ano de 1688. No Maranhão; Curso de Artes, no ano de 1695. No Pará; Filosofia e Teologia, no ano de 1708. Em São Paulo; Curso de Filosofia e Teologia, no ano de 1753.

Com a chegada de Marquês de Pombal, ao reino de Portugal, ocorreram mudanças no sistema pedagógico da metrópole e das colônias, capitaneadas pelo educador Luiz Antônio Verney, com o fechamento de 27 colégios em Portugal e 36 no Brasil, todos antes administrados por jesuítas. As mudanças sentidas à época incluíram a implantação de novos currículos, novos métodos e estruturas escolares (SOUZA, 1996).

Já no Brasil Império, aconteceu a transferência da elite e da sede do poder de Portugal para o Brasil. Por consequência dessa mudança da sede do poder, novas demandas sociais, políticas e econômicas impactaram a educação da época em busca de um espaço formativo de ensino superior, a fim de atender às necessidades dos burocratas, de formar especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes e qualificar o quadro de profissionais liberais. Portanto, o objetivo do ensino superior no Brasil Império foi de qualificar a elite para exercer o poder e monopolizar o conhecimento sob o olhar do modelo europeu, profissionalizando, tecnicamente, os sujeitos de interesse do imperador (SOUZA, 1996).

Da mesma maneira em que listamos algumas instituições no Brasil Colônia, aqui apontamos as criadas no Brasil Império, entre os anos de 1808 e 1874. No ano de 1808, surgiram a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ); Escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade Federal de Medicina da Bahia); Academia de Belas Artes; a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje a Faculdade de Medicina da UFRJ); Conservatório de Música; Escola de Direito; Escola Central; Escola Politécnica; Economia Política, Engenharia Bélica e Militar, Música, Química, História, Belas Artes, Jurídico, Farmácia, Obstetrícia, Geografia, Geografia Industrial; nas cidades do Rio, Bahia, Ouro Preto, Olinda, Recife. Todos os esforços destinados à criação das Universidades no Brasil, da colônia até a monarquia foram marcados pelo monopólio de Portugal, não permitindo ao Brasil independência em sua forma de pensar e gerar conhecimento, pois todo saber produzido destinava-se a formar profissionais liberais para ocuparem cargos privilegiados no mercado de trabalho e prestígio social. Com a chegada da república, em 1889, ocorreram outras tentativas de novas Universidades, com o protagonismo de Benjamin Constant, entre os anos de 1890 -1891. Ele trazia ideias positivistas e diferentes da política educacional vigente. Posteriormente, ocorreu a Reforma Rivadávia Corrêa, entre os anos de 1811 – 1915, propagando o ensino livre, de caráter laico e da presença da família na educação inicial, ou seja, a desoficialização do ensino superior, como bem relata Cury (2009), pontuando, em um dos artigos da Constituição de 1891, onde subscreveu-se que o ensino superior deixaria de ser do Estado Federal e passaria para entidades corporativas e autônomas.

Nesse período republicano, as poucas Universidades criadas tiveram de ser fechadas. Em destaque, apontamos a Universidade de Manaus, criada em 1909, no auge da exploração da borracha, sendo extinta em 1926. Em 1911, surgiu a

Universidade de São Paulo, dissolvida em 1917. Apesar de sua breve existência, ela registrou em sua memória o marco da primeira experiência de extensão universitária no Brasil. E teve, ainda, a experiência de curta duração, da Universidade do Mate, em Curitiba, no Paraná. Em 1924, foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro, mais tarde ampliando esse espectro para os principais estados da federação. As primeiras experiências de Extensão Universitária foram registradas na Universidade de São Paulo, criada em 1911 e extinta em 1917, por meio da realização de cursos e conferências, ocorridos nos espaços da Universidade.

Por volta de 1920, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, surgiram os primeiros registros de prestação de serviços, dentro da concepção de extensão universitária. Na década de 1920, a educação era responsabilidade do Estado, tanto no âmbito pedagógico como financeiro. Esse caráter político do Estado em responsabilizar-se pela educação impactou em discussões dentro das Universidades em busca de ampliar o pensamento sobre os aspectos políticos influenciadores no papel da Universidade na sociedade. O que se percebe é que, no Brasil, existiam poucas Universidades nesse período, apenas duas: a do Paraná e a do Rio de Janeiro. A do Rio de Janeiro, talvez, por ser localizada na capital do país, resistiu ao tempo e às crises da Universidade.

O que se discutia na época era o interesse de serem criados espaços universitários com a função de promover pesquisa, diferenciando-se do perfil das instituições existentes, sendo considerados como centros isolados de ensino. No ano de 1924, foi formada, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), compreendida como uma organização protagonista na sensibilização e mobilização do poder público e dos educadores acerca dos problemas da educação, naquele período. Essa Associação recebeu influência ideológica, sobre novas ideias, do Ensino dos Estados Unidos e da Europa, em que, nesses países, já fora reconhecido o “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova”¹.

¹ Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: Também chamado de Manifesto de 32, redigido por Fernando de Azevedo. Tinha por subtítulo *A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo*. Esse manifesto trazia a concepção de que o maior problema da educação do Brasil estava na insuficiência dos planos de governo. Faltaria a eles a filosofia da educação e, mais, uma visão científica dos problemas educacionais. O Movimento da renovação educacional se propôs a retirar a escola e os programas de ensino dos quadros de segregação nacional vigentes, adequando a escola à nova sociedade urbano-industrial emergente. Portanto, conforme o manifesto, a nova filosofia da educação deveria adaptar a escola à modernidade e, para tal, teria de aplicar sobre os problemas educacionais os métodos científicos.

No Brasil, tivemos a participação de Lourenço Filho, do Ceará (1922 e 1923); Fernando Azevedo, Distrito Federal (1928); Anízio Teixeira, na Bahia (1928) e outros estudiosos que iniciaram o movimento em apoio a ABE culminando no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido em 1931, seguido pelas discussões sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. O Movimento trazia, em sua essência, a necessidade de provocar uma discussão sobre os problemas da educação brasileira, a partir dos problemas sociais. Apesar das intervenções de diferentes atores da sociedade, como: reformadores, educadores, políticos, poder público; o acontecido foi a inconsistência do movimento, visto ter apresentado um caráter regional da reforma, sem, contudo, desenvolver uma política nacional de educação, sofrendo, assim, as instabilidades de cada região do país, assolando as desigualdades existentes nos campos: demográfico, territorial, econômico, político e cultural. O impacto positivo da ABE na Educação Brasileira foi a criação da Conferência Nacional de Educação, momento da história da educação brasileira responsável pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que culminou em discussões sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino e, posteriormente, na elaboração e criação do Plano Nacional de Educação – PNE.

O Plano Nacional de Educação teve sua relevância dentro do contexto histórico da extensão universitária, visto ser um movimento gerador de diretrizes, metas norteadoras para a regulamentação das normas de toda a esfera educacional do Brasil.

2.1.1 A Universidade brasileira na Era Vargas: 1930 – 1945

A Revolução de 1930 foi marcada pela finalização da República Velha com a inserção de Getúlio Vargas ao poder, dando início à Era Vargas, marcada pelos anos de 1930 – 1945. A permanência de Getúlio Vargas no governo brasileiro pode ser dividida em três fases: a primeira, Getúlio ficou no poder como membro importante do movimento revolucionário pós-outubro 1930, conhecido por governo provisório; a segunda fase foi marcada pela governança de Getúlio pós-promulgação da Constituição de 1934; na terceira, Vargas ficou no poder de 1937 a 1945 como ditador, liderando o conhecido “Estado Novo” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

O período dessa Revolução foi marcado pela ascensão da economia e pouco investimento na educação, apesar de que ocorria, na época, uma necessidade de

qualificação de mão de obra especializada. Em função dessa exigência de mercado, o que se viu foi uma expansão desordenada da educação, visto isso no aspecto quantitativo, existiu pouca oferta, baixo rendimento escolar e uma discriminação social, sendo ainda forte a permanência, na escola, de grupos da elite e poucos de classe mais pobres. Assim, Romanelli (1978) levantou a hipótese de que, desde 1930, cresceu a defasagem existente entre a educação e o desenvolvimento do Brasil. Ou seja, compreende-se a existência de um grande espaço entre a educação e o desenvolvimento do Brasil, pois, dentro desse espaço, existem lideranças poderosas unidas na manutenção do poder e, para isso, promulgam leis favoráveis aos seus anseios. A educação, na época, não se mostrava como fator emancipatório.

A conhecida Era Vargas foi um tempo marcado por uma forte centralização política e econômica submetida ao forte crivo da regulamentação de leis federais. Essa centralidade foi, também, sentida na educação. Em meados de 1930, ainda no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, aconteceu a Reforma Francisco Campos (Primeiro-Ministro da Educação do Brasil) movida por um pensamento de reforma educacional por meio da ampliação e regulamentação das Universidades, permitindo a cobrança de taxas, visto o ensino superior ainda não ser um bem público. Tal reforma não obteve o êxito desejado, visto ter dado continuidade ao ensino isolado e não público (MARTINS, 2002). O Ministro Francisco Campos elaborou muitas leis: Decreto 19.850 (11/04/1931), criando o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851 (11/04/1931), que regulamentou o ensino superior no Brasil, conhecido por “regime universitário”; Decreto 19.852(11/04/1931), organizou a Universidade do Rio de Janeiro; o Decreto 19.890 (11/04/1931), que organizou o ensino secundário; e com o Decreto 21.24 (14/04/1931) regulamentou o ensino secundário; o ensino comercial foi organizado e a profissão de contador foi reconhecida pelo Decreto 20.158(30/06/1931) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

A Universidade brasileira começou a buscar a sua identidade e, nesse período, ocorreu a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, propiciando a Reforma da então Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente chamada de Universidade do Brasil. Souza (1996) afirma que essa reforma não proporcionou nenhuma melhoria pedagógica, e sim, a criação de novas instituições, todas subordinadas ao Estado.

Um fato importante a ser destacado foi a história da criação e identidade da Universidade de São Paulo – USP, que surgiu em 1934. Diante de uma política interventora de Getúlio Vargas, após a Revolução de 1930, a referida Universidade, de caráter estadual, inovou por implantar ideais de um espaço liberal, com influência de Universidade inglesa e francesa, de caráter autônomo, livre, estatal, departamentalizada e opositora ao Governo Federal (SOUZA,1996). Paralela à USP, outra parte dos liberais, com viés mais igualitarista, aqui representado por Anísio Teixeira, promoveu reformas no sistema escolar no Rio de Janeiro, criando a Universidade do Distrito Federal, inspirada num projeto inovador de formação de professores, que trazia para a Universidade a formação dos docentes de todos os níveis educacionais. Esta, porém, teve uma vida breve.

2.1.2 A Universidade brasileira pós – 45

Posterior ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, surgiu, em 1959, o “Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados”, movimento redigido por Fernando Azevedo. Diferentemente do Manifesto de 32, esse de 1959 preocupou-se com as questões gerais da política educacional e teve a participação de educadores e intelectuais liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, historiadores e sociólogos. O ideário desse manifesto foi de favorecer as duas redes de ensino: a privada e a pública, propondo que o financiamento da rede pública fosse por meio das verbas públicas e que o privado fosse fiscalizado oficialmente. Em 1960, em São Paulo, Júlio de Mesquita Filho, proprietário do Jornal *O Estado de S. Paulo*, participou como presidente da “Campanha em Defesa da Escola Pública”. Mesmo sendo organizada aos moldes dos liberais conservadores, como era a família de Júlio Mesquita, ela se propagou para o interior do Brasil por meio das palestras e encontros realizados pelo professor Florestan Fernandes.

As discussões sobre a escola pública migraram dos setores da classe média aos setores mais pobres, proporcionando a criação da Convenção Operária de Defesa da Escola Pública. Do ponto de vista da filosofia da educação, a Campanha em Defesa da Escola Pública sofreu influência de três grupos: o primeiro, liderado por Anísio Teixeira, com forte influência da filosofia pragmática de John Dewey, apoiava a valorização das práticas pedagógicas e a articulação da educação com a modernização do país e avanço da democracia, sem muito valorizar os direitos do

homem; o segundo grupo, liderado por Roque Spencer, Maciel Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Villa Lobos, com influência em Kant, defendia que a educação era um direito do homem sem a influência dos acontecimentos da sociedade; o terceiro grupo, liderado por Fernando Florestan e socialistas, defendia a democratização da cultura para a classe trabalhadora (GHRIRALDELLI JUNIOR, 2008).

Durante o governo de Jânio Quadros, veio a público o Plano Nacional da Educação – PNE, 1962, sob a ótica da Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que o governo federal deveria investir, no mínimo, 12% dos recursos arrecadados da União para a educação. Assim, no PNE, constava, para o ensino superior, a expansão de matrícula até a inclusão de, pelo menos, metade dos alunos que terminassem o curso colegial; quanto ao corpo docente deveria contar com 30% de professores e alunos em tempo integral. Esse plano foi extinto duas semanas antes da revolução de 1964, ou conhecida ditadura militar. Nesse período ditatorial, ocorreu uma estagnação da ideia do desenvolvimento de uma política social visando ao bem-estar social, pois o comando do golpe militar, ou ditadura militar, levantava a bandeira do “fim da demagogia e a modernização do país”, ou seja, o fim de quaisquer acordos com os setores dos trabalhadores da população, vindos do movimento populista criado na política de Getúlio Vargas e seguido de Jânio Quadros (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

2.1.3 Tempos da ditadura militar e a Universidade

A ditadura militar aconteceu entre os anos de 1964 – 1985, totalizando vinte e um anos de ditadura no Brasil. Iniciou com a queda do governo de Jânio Quadros e findou com a eleição indireta de Tancredo Neves e de José Sarney. O país foi então tomado pelos militares, com o objetivo de quebrar com o populismo dos anos 40 e 50, bem como, consideravam que a política, os partidos e o congresso não eram um mal necessário, porém precisavam ser submetidos por outra política mais receptiva às decisões tecnocráticas. No campo da educação, a ditadura cerceou muitas conquistas e privou muitos ao acesso à educação, tais decisões foram vistas na privatização do ensino, exclusão dos mais pobres dos bancos escolares mais privilegiados, investimentos numa pedagogia tecnicista e a institucionalização do ensino profissionalizante. Na dimensão do ensino superior, foram elaboradas leis para regulamentar a política educacional universitária. Um fato histórico importante, dessa

época da ditadura, foi a Reforma Universitária, sob a Lei 5.540/68. Certamente, o período da ditadura militar foi marcado por muitas decisões, nos mais diversos âmbitos da sociedade, seja na economia, política, cultura e na educação. No que concerne à educação, foi imperceptível o valor dedicado, a ela, no início do regime militar. Romanelli (1978) descreveu dois momentos marcantes da educação a partir de 1964. Naquela época, era notório o agravamento da crise no sistema educacional; acontecia um aumento da oferta de vagas, porém insatisfatório, pois ocorria um aumento insustentável de excedentes, aqueles candidatos que passavam no vestibular, mas não tinham vagas disponíveis. **O primeiro momento** correspondeu àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica. Para efetivar tais medidas, o governo realizou acordos e assinou convênios entre o Ministério da Educação – MEC e seus órgãos, com a *Agency for International Development* – AID, com vistas na assistência técnica e financeira, assessorando o sistema educacional brasileiro. O acordo ficou conhecido por “Acordos MEC – USAID (United States Agency For International Development)”.

Após a criação desse convênio, foi, também, organizada a Comissão Brasileira Complementar à política educacional, conhecida por Comissão Meira Matos, coordenada pelo General Meira Matos (CUNHA L, 2014). Tal comissão assumiu a função de atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e estudar a crise propondo mudanças. Tendo em vista o auge da crise estudantil, com a presença das principais Universidades tomadas pelos alunos, o governo criou um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar o projeto da Reforma Universitária.

Assim, em circunstâncias diferentes, tensionadas pelo clima de tensão dentro das Universidades, esse projeto de reforma universitária deveria atender a duas demandas diferentes: de uma lado, os jovens universitários ou os interessados e professores lutavam pela extinção da cátedra², por autonomia universitária, mais financiamento para as pesquisas; do outro lado, tinha os grupos ligados ao regime militar e do golpe militar que lutavam por um ensino superior vinculado aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização e de internacionalização. Após tensões entre os dois lados, o que se viu foi uma resposta do GT às demandas do lado dos jovens e professores, extinguindo a cátedra, além

² Cátedra: As universidades surgem na Idade Média organizadas como uma corporação de mestres e discípulos, aspirantes à universalidade do saber e a eles dedicados. Nasceram marcadas pela cátedra ou cadeira.

disso, instituiu a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, dispôs o regime universitário como a forma de organização do ensino superior; quanto ao outro lado, instituiu o sistema de créditos, fez a matrícula por disciplina, cursos de curta duração, promoveu a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento (SAVIANI, 2008).

Com as informações colhidas pela Comissão Meira Matos, junto aos dados do GT, foram então tomadas as medidas: aumentar o número de matrículas no ensino superior (*Decreto – Lei 405/ 31, de dezembro de 1968 e o 574, de 8 de maio de 1969*); a contenção do protesto estudantil (*Decreto – Lei 477, de 11 de fevereiro de 1969*). Toda essa política culminou na Reforma Geral do Ensino sob a regulamentação das *Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968*, a qual fixou normas para a organização e o financiamento do ensino superior e a *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*, que reformou o ensino de 1º e 2º graus (atualmente conhecidos por ensino fundamental e médio, respectivamente). **No segundo momento**, foram adotadas medidas de adequação do sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico vigente na época. Essas medidas foram escritas e adotadas por influência da assistência técnica dada pela USAID, e versaram em integrar o planejamento educacional ao Plano Nacional de Desenvolvimento, posicionando a educação como área prioritária do governo.

A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, junto ao Decreto – Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, marcaram a conhecida Reforma Universitária. Em sua estrutura, as leis traziam as seguintes mudanças: **no âmbito organizacional**: o ensino superior deve ser ministrado, preferencialmente, nas Universidades. Também criou os departamentos de ensino; **no âmbito administrativo**: foram estabelecidos os cargos de Reitor, com a função de executivo na Universidade, com o auxílio de outros órgãos: Central de Coordenação de Ensino e da Pesquisa, um Conselho Curador composto por integrantes da Universidade, do Ministério da Educação e Cultura, membros da comunidade, todos com a função de coordenar a parte econômica e financeira da Universidade; **no âmbito das unidades**: foram criados o diretor, Conselho Departamental, Colegiado de Coordenação Didática, representação docente e discente em todos os órgãos da direção superior das unidades; **no âmbito dos cursos**: a Universidade deve ofertar cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Assim, a Reforma Universitária promoveu uma grande mudança na estrutura e finalidade da Universidade brasileira. Pela primeira vez, a pesquisa toma um espaço importante e estimula a departamentalização na organização universitária. Criaram-se os cursos de pós-graduação, e as carreiras científicas assumem um valor exponencial. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES protagoniza o financiamento principal da nova agenda acadêmica, estabelecendo critérios de avaliação de cursos e qualificação da produção.

Ao final dos anos setenta, com a abertura progressiva, a anistia, os movimentos de protestos ocorridos na Europa e as teorias críticas que aqui chegavam, favoreceram o esgotamento do regime de exceção na metade dos anos oitenta. A sociedade civil se organizava em torno das "diretas já" que, mesmo não sendo vencedoras, se constituíram num grande mote de democratização das bases populares.

2.1.4 Universidade brasileira nos primeiros anos da democracia brasileira – 1985 – 2002

A democracia brasileira surge em meio a manifestações populares. O que se buscava era a saída de um regime ditatorial e a imersão num período mais democrático. O que significava para o país essa democratização? Quais eram os anseios da população? O fato é que, em 1985, o Brasil libertou-se da ditadura e passou a eleger seus presidentes. Sendo que a primeira eleição, de forma indireta, ainda utilizando o Colégio Eleitoral³, a que levou Tancredo Neves e José Sarney ao poder, surgiu com a criação do Partido do Movimento Democrático do Brasil – PMDB, liderado por Tancredo Neves e o Partido da Frente Liberal – PFL, ganhando maioria dos votos, elegendo, indiretamente, o primeiro presidente da república federativa brasileira Tancredo Neves, porém Tancredo faleceu dias antes de sua posse, deixando, no poder, o seu vice, José Sarney. Ghiraldelli Júnior (2008) destacou que, em 2005, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA divulgou que o Brasil apresentava alto índice de desigualdade social decorrente da má distribuição de

³ **Colégio Eleitoral:** A ditadura militar no Brasil teve uma característica diferenciada quando manteve o Congresso Nacional funcionando durante todo o regime, só que de forma peculiar. As leis aprovadas eram de forma autoritária, por conta da Doutrina da Segurança Nacional, que conferia aos militares o poder de cassar os mandatos dos congressistas, mantendo, assim, a maioria dentro do Congresso, aprovando as suas leis.

renda. Mesmo com a chegada da democracia no Brasil, tempo marcado por maior liberdade e respeito aos diversos setores da sociedade junto às instituições políticas do país, o Brasil pouco evoluiu no quesito das desigualdades sociais. Pires (2019) utilizando das informações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, de 2014, destacou que, entre os anos de 2002 e 2013, a desigualdade de renda do Brasil caiu de 0,59 para 0,53, medida pelo Coeficiente de Gini. Vê-se que a educação caminha junto aos indicadores da economia. Durante o governo de José Sarney, período marcado por mudança da moeda de cruzeiro para cruzado, do congelamento dos preços de bens e prestações e na educação com a presença de Marco Maciel, então Ministro da Educação, foi visto, no primeiro ano, de 1985 a 1986, uma melhoria na educação, primeiro pela destinação de 13% dos recursos orçamentários do país para a educação. Com isso, Marco Maciel incentivou o programa de distribuição de livros didáticos; ampliou a merenda escolar; instituiu o programa “Nova Universidade”, distribuindo material didático para os professores do Nordeste; construindo 100 Escolas Técnicas. O governo Sarney foi marcado pelo fracasso do Plano Cruzado com alta da inflação; saída dos intelectuais na economia, gerando tensões e formação de outras forças sociais. Mesmo com um governo conturbado, foi na gestão de José Sarney o momento de elaboração e aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988 e vigente até dos dias de hoje. O processo de elaboração da constituição foi palco de muitas manifestações, debates, pressões, atuação de movimentos populares, presença da elite, corporações e educação (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

Foi o necessário para que se organizassem grupos corporativos para discutir as teses que fariam parte, logo em 1988, da nova constituinte. E no caso da educação superior não foi diferente. Já com a ANDES formada e a UNE revitalizada, incluindo outras lideranças, foram realizados uma ampla discussão e um forte movimento junto aos parlamentares para fazer valer na constituição a proposta de Universidade democrática, explicitada pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. E esse texto aparece na Constituição Federal do Brasil desde 1988, a qual apresentou, em seu Art. 207, que “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 123).

A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão foi tomada como referência para marcar a natureza da Universidade. Vale, então, perguntar: Quais os pressupostos teóricos que ancoraram a elaboração desse artigo? Qual a finalidade em relacionar as três dimensões colocando-as como pilares da Universidade? Estudos como os de Cunha (1998) mostram que essa perspectiva acompanhou a presença internacional desses pressupostos para a Universidade, a nível internacional, como hoje facilmente se comprova.

Entretanto, ainda se percebe que essa formulação sofre interpretações diversas e, se as três funções aparecem com destaque nas IES, a condição da indissociabilidade ainda convoca interpretações e aprofundamentos. O que percebemos é a prevalência de dicotomias entre as funções da Universidade, onde a tradição da concepção positivista de ciência impacta uma relação mais orgânica desses três pilares.

A Universidade se institui pela trilogia ensino, pesquisa e extensão e faz movimentos na direção da dissociabilidade. Segundo o dicionário *online* de Português, a palavra indissociabilidade é uma característica ou particularidade do que é indissociável, inseparável; que não se dissocia; que não pode ser separado ou desunido. A partir dessa condição é que a Universidade pode avançar na busca da indissociabilidade, o que envolve a compreensão de toda a comunidade acadêmica sobre esse processo. Entretanto, ainda se percebe que os currículos são construídos e, em sua grande maioria, com influência epistemológica da Ciência Moderna em que o conhecimento é estabelecido, pronto, sem questionamentos, sendo o aluno que melhor se destaca aquele que reproduz o conteúdo estabelecido pelo professor ou pelo material didático. Em geral, a teoria é mais importante que a prática, uma vez que esta, em geral, só ocorre no final do curso de graduação. Vigora a ideia de que a teoria vem antes da prática, contrariando a necessária imersão no campo profissional que o aluno dever fazer para significar a teoria. No Estágio, ao se deparar com a realidade do campo profissional, é que os questionamentos aparecem, quando já estão no final de sua formação acadêmica. Há, então, um descompasso entre ensino, pesquisa e imersão no campo de prática, própria da extensão. Portanto, a caminhada rumo à indissociabilidade impõe uma alteração na concepção de conhecimento, uma ruptura epistemológica com o percurso tradicional de formação.

Essa condição é fundamental para se chegar à proposta de curricularização da extensão. Ainda não conseguimos realizar essa ruptura, distante da tradição

acadêmica e da cultura docente. Sem ela, a curricularização da extensão, agora prevista em lei, se dá num arremedo de incluir no currículo atividades desconexas de prática que, mesmo que tenham algum mérito, estão distantes da compreensão da indissociabilidade.

Cunha (2020) defende que a indissociabilidade, para ser efetivada nas Universidades, exige uma análise das práticas tradicionais de ensino, em articulação com a pesquisa, e da extensão. O ensino precisa ser reconstruído, precisa ser alterado na sua concepção epistemológica, tanto no currículo, como na aula. Os dois lugares, currículo e aula, necessitam ser reformulados, incluindo a relação teoria e prática com o protagonismo estudantil. Também se apreende que o termo indissociabilidade necessita ser compreendido como uma condição de ruptura epistemológica que se afaste de um determinado conhecimento imposto, instituído e dito como única verdade, resquícios da concepção positivista da ciência (CUNHA, 2011).

Certamente, se a Universidade é um lugar de formação humana, não pode ficar imune às mudanças que ocorrem na sociedade, pois a sua existência pressupõe relações sociais. O conhecimento, produzido na Universidade, provém da realidade dos sujeitos, por meio da realização profissional. E tais conhecimentos precisam ser adquiridos ao longo do processo de formação, em meio a incertezas e dúvidas vivenciadas pelos sujeitos da ação, ou seja, em especial docentes e discentes (CUNHA, 1998).

3 A extensão universitária no Brasil: concepções, leis, diretrizes e percursos

Os dados históricos relatam que o momento inicial da extensão ocorreu nas primeiras escolas gregas que davam suas aulas abertas ao público. Na Inglaterra, em meados do século XIX, a extensão era restrita a poucos. Rocha (1984) relata que a extensão era compreendida como uma forma de transmissão de conhecimentos verticalizada e não de construção de conhecimentos que levassem em conta os saberes da comunidade-alvo. A Universidade decidia o que deveria ser explorado, demonstrando uma relação de superioridade em relação à sociedade.

Só muito contemporaneamente essa perspectiva vem sendo questionada. E, certamente, Paulo Freire foi um pioneiro nessa defesa. Para ele, essa perspectiva unilateral “envolve ações que, transformando o homem em quase ‘coisa’, o nega como um ser de transformação do mundo” (FREIRE, 2006, p. 22).

A extensão universitária tem sido objeto de estudos e aprofundada na sua compreensão, em especial no espaço acadêmico latino-americano. Vai se percebendo uma mudança conceitual, decorrente do olhar crítico dos sujeitos históricos. Ressalta, nesse contexto, o protagonismo dos estudantes, lideranças importantes para a institucionalização da extensão no Brasil

Certamente se percebe a influência da Universidade sobre os mais diversos âmbitos da sociedade, gerando influência nos aspectos: pedagógico, social, político e cultural. Portanto, não tem como estudar extensão e não perceber a intercessão existente entre a Universidade e a sociedade. À Universidade são atribuídas diversas funções para atender aos interesses sociais, entre elas: (1) a disseminação da sua produção e de extensão do saber, protagonizadas pelo ensino; (2) a função de socializar o saber que produz, promovendo uma integração social entre os indivíduos e esse serviço sinaliza a presença da extensão universitária na sociedade (SOUSA, 2010).

Recuperando a trajetória da extensão, dentro do contexto da educação superior, conforme o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, os primeiros passos se deram por meio de cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, juntamente às prestações de serviços realizadas na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, já em 1920.

No âmbito normativo, o primeiro registro ocorreu em forma de Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, na Lei de Francisco Campos, afirmando que a *extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de carácter educacional* ou utilitário[...].

Passados mais de trinta anos, em 1968, foi promulgada a da Reforma Universitária que sinalizou as bases conceituais da função da extensão universitária. Em seus artigos 20 e 40, a Lei 5540/1968 descreveu a extensão como possibilidade de diálogo entre a Universidade e a sociedade.

Art. 20: As Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 40: As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento; b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais; estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional. (BRASIL, 1968, s. p.).

Para melhor compreensão dessa relação da extensão com a sociedade, vale registrar a participação estudantil e da sociedade em eventos históricos, não só no Brasil, como fora dele, que muito contribuíram para a valorização da extensão e pela sua inserção legal na constituição da base acadêmica

A Extensão Universitária Brasileira recebeu, em seus primórdios, a influência do Manifesto de Córdoba⁴, fato ocorrido na Argentina, em 1918, que se caracterizou como um movimento marcado por lutas protagonizadas por estudantes em busca de mudanças no ensino superior. Tal manifesto pontuou que o regime universitário, até então, era anacrônico, por fundamentar seu ensino numa espécie de direito divino, ou melhor, o direito divino do professorado. Com isso, o movimento advogava por um governo mais democrático, voltando o olhar para os estudantes para os interesses sociais e preconizando que a autoridade dada aos diretores e professores sobre os conteúdos e disciplinas não deveria ser ministrada como ordem, e, sim, como algo amado ou ensinado. Demandavam uma sensibilidade entre o ensinar e o aprender, pois, ao ensinar, para quem, de fato, se ensina? E quem está a aprender e o que se

⁴ BARROS, E. F. *et al.* **Manifesto de Córdoba:** Da Juventude Argentina de Córdoba aos homens livres da América. Córdoba: [s. n.], 1918 Disponível em: <https://ufscasquerda.com/wp-content/uploads/2020/06/Manifesto-Cordoba-Portugues.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021

aprende? Com o manifesto dos estudantes, mudanças históricas aconteceram relacionando o ato de ensinar e aprender como uma relação humana e socialmente localizada, traduzida no manifesto: “Toda educação é uma longa obra de amor aos que aprendem” (BARROS, 1918, p. 2). Dentro desse contexto, o que desejavam é que só pudessem exercer a profissão de professores universitários os verdadeiros construtores da alma, criadores de verdade, de beleza e de bem.

O manifesto de Córdoba ocorreu no contexto de uma eleição para reitor, onde os estudantes fizeram oposição ao regime administrativo, ao método docente e ao conceito de autoridade vigentes à época. Esse momento histórico marcou a democratização da Universidade nas Américas. O manifesto influenciou a autonomia universitária, na liberdade de cátedra, no reconhecimento da pesquisa e na necessidade de compromisso social a partir da extensão universitária. Também no Brasil, a extensão conta com o protagonismo estudantil, por meio dos seus movimentos, influenciados pelo Manifesto de Córdoba.

A história da extensão universitária brasileira foi marcada por diversas experiências, registradas por Rocha (1984), que dividiu o tempo histórico da extensão em três momentos: o **primeiro** foi denominado como período das experiências pioneiras; o **segundo** das experiências isoladas e disseminação de ideias e o do desenvolvimento de ações a partir dos movimentos sociais; e o **terceiro** da institucionalização da extensão.

O **primeiro** ocorreu no período de 1912 até 1930, onde foram implantadas as primeiras ideias de cursos de extensão e da extensão universitária como prestação de serviços, fatos desenvolvidos após a criação da Universidade Popular, dentro da Universidade Livre de São Paulo, então criada em 1911.

O **segundo** período ocorreu entre os anos 1930 e 1968, marcado por diversas reformas e tensões no campo da política e da economia, pela presença de manifestações artísticas e culturais desenvolvidas por estudantes, inserindo a Universidade em diálogo com o povo por meio das ações extensionistas. Esse período também recebeu destaque pela criação do

Centro Popular de Cultura; a extensão da Universidade de Brasília; o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco; a Universidade Volante do Paraná; e aparece o primeiro Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC e o Projeto Rondon (ROCHA, 1984, p. 55).

O Projeto Rondon nasceu dentro de um contexto social brasileiro repleto de crises e de tentativas de mudanças no final desse período. Tais mudanças foram dirigidas por um Estado não democrático, controlador das manifestações sociais. Sua primeira operação foi realizada em julho de 1967, chefiada pelo professor Wilson Choeri, com a participação de 30 estudantes, que ocorreu em Rondoniense. Tal operação foi intitulada de “Operação Zero”.

A criação do Projeto Rondon caracterizou a forma ideal que era concebida a Extensão Universitária naquele período do Golpe de 64, ou seja, a de suplantar os sentimentos de frustração, presentes nos estudantes, convidando-os a participarem do Projeto. Tratava-se de uma forma de canalização das energias juvenis para se diferenciarem de outros momentos vividos antes do Golpe, quando os estudantes eram reconhecidos por atuações em movimento de vanguarda e pretendiam influenciar a vida nacional. A nova ordem procurava ter os estudantes a serviço do Estado, colaborando com o projeto de integração e segurança nacional. Essa foi a forma escolhida pelo Estado de eleger a Universidade como parceira, exigindo dela adaptações quanto ao processo de desenvolvimento escolhido para aquela época.

Sousa (2010) reforça que a concepção do Projeto Rondon surgiu a partir do I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, ocorrido em outubro e novembro de 1966, na cidade do Rio de Janeiro. Participaram desse seminário, professores, militares e um grupo de docentes da Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Desse encontro, foi retirada a ideia síntese do que viria a ser o Projeto Rondon. O curioso foi identificar que a concepção do Projeto teve seu nascedouro durante um evento de educação, porém sendo cuidado pelo Ministério do Interior. Ao discutirem sobre a implantação, objetivos e filosofia, chegaram à conclusão de que o Projeto Rondon seria cuidado pelas Forças Armadas, numa perspectiva de que, assim, pudesse atingir uma dimensão nacional, com o propósito de promover a integração do território nacional, por meio da presença da juventude universitária próxima à realidade brasileira, dando-os oportunidade de vivenciarem os problemas nacionais, não somente, para resolvê-los, mas, também, para mostrar-lhes que os problemas eram maiores do que as críticas desenvolvidas por estudantes em outros movimentos anteriores.

Outra vertente foi de caráter preventivo, envolvendo a indução de viagens para áreas distantes dos centros urbanos, promovendo uma dispersão do Movimento Estudantil, já desmobilizado, naquela época, pela repressão e pelo distanciamento

dos jovens das causas políticas. O marco histórico do Projeto Rondon para a Extensão Universitária ocorre por meio do pensamento de que as atividades desenvolvidas pelos estudantes, mesmo tendo nascido fora das Universidades, e gerenciadas pelo Ministério do Interior, deságuam na concepção de Extensão como prestação de serviços. O país vivia sob uma forte pressão política e muitos grupos e movimentos reuniam-se, mesmo na clandestinidade, para discutirem suas reformas de base, uma delas foi a reforma universitária. O Movimento Estudantil tomou essa reforma como sua bandeira de luta (SOUSA, 2010).

O **terceiro** período foi marcado pela institucionalização nacional da extensão universitária entre 1968 e 1976. Tempo marcado pelo aparecimento da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências; da disseminação das ideias extensionistas pelo Conselho de Reitores; aparecimento de Campi avançados e da coordenação nacional dos CRUTACs⁵ e a Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE, departamento do Ministério de Educação e Cultura – MEC.

Aqui se identifica a presença de calorosas discussões a nível oficial, incorporando o conceito de comunicação, ligado à proposta geral de extensão. Há registros em documentos sobre a mudança de pensamento de discentes e docentes envolvidos com ação comunitária. Também se registrou a criação de mecanismos facilitadores de extensão, impactando numa reestruturação administrativa da Universidade; acontece um reflexo das ações de extensão nos programas de pós-graduação e, aparecendo de forma muito incipiente, o reflexo das ações no ensino, visto apenas por meio das singelas manifestações no campo de estágio (ROCHA, 1984).

Depreende-se, a partir dessas reflexões, que a extensão universitária continuou na pauta de discussões da Universidade, com proposta institucionalizada, apresentando uma forma institucional de se pensar e de fazer extensão

na dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tem, portanto, obrigatoriamente, de ser uma função de comunicação da Universidade com o seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão

⁵ O Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTACs foi criado nas universidades no Brasil em 1965. Disponível em: <https://saudecomunitaria.ufc.br/pt/extensao/crutac/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

crítica e revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa (ROCHA, 1984, p. 60).

A atividade de Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras não é nova, como bem foi apontado na Carta do VII Encontro de Pró-reitores de Universidades Públicas Brasileiras, em 1993, ao dizer que várias Instituições de Ensino Superior realizavam atividades de extensão no viés da prática profissional durante o processo de formação dos alunos de graduação, ou também, como base de conhecimentos para pesquisas.

Por ser um tema sempre em questão, a extensão aparece em vários documentos publicados pelos órgãos do Governo Federal. Na Constituição Brasileira, em seu Título VIII - Ordem Social, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto SEÇÃO I – Da Educação, Art. 205, diz que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 124). E, em seu Art. 206, sinaliza caminhos a serem seguidos no âmbito da educação. Aqui vamos apresentar somente o II – "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" e o III – "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino". É salutar perceber que a Constituição Federal sinaliza a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, enfatizando a liberdade de aprender e de divulgar o pensamento e saber, a partir de uma diversidade de pensamentos e de concepções pedagógicas, ou seja, a Universidade é, também, esse lugar de liberdade, de contato com a diversidade de temas que envolvem o desenvolvimento humano, em suas mais variadas dimensões: social, econômica, política, étnica, religiosa dentre outras, estreitando os laços e derrubando os muros entre a sociedade e Universidade. O Art. 207 da Constituição Brasileira destaca o princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, tal princípio ultrapassa os muros da extensão e envolve todas as atividades-fim da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão).

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, em sua Seção V – Educação de Jovens e Adultos, Capítulo IV – Educação Superior, Art. 43, diz que:

A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; VI –

estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p. 21).

Visando a cumprir o princípio de autonomia das Universidades, o Art. 53 na LDB/96 descreve que cada Instituição de Ensino Superior – IES deverá "desenvolver seus próprios programas, projetos, produções artísticas e ações de extensão, versando, assim, uma maior liberdade às Universidades em decidirem sobre suas atividades de extensão" (BRASIL, 1996, p. 23). Assim, abre-se mais uma possibilidade de interação da Universidade com a sociedade, aproximando-se mais da comunidade para aprender com ela, transformando-a em parceria com a produção de conhecimentos e a realização da pesquisa.

A discussão sobre a extensão universitária continua sendo foco de estudos na educação superior com vistas a estreitar, cada vez mais, a relação da sociedade com a Universidade. Assim, o Governo Federal, em meados de 2008, publicou o Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008, que instituiu o Programa de Extensão Universitária – PROEX, tendo como objetivo apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade. O Decreto define, em seu artigo 2º, que o Ministério da Educação prestará assistência financeira a Programas e Projetos desenvolvidos pelas IES, selecionados e aprovados a partir de Edital de chamada pública. Porém, esse Projeto, atualmente, foi extinto.

Outra força legal que impulsionou essa discussão sobre extensão universitária foi a publicação do Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, onde, em sua Meta 12.7, instituiu que os cursos de graduação necessitavam adequar seus projetos políticos pedagógicos dos cursos para assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (PORTAL MEC). O Plano Nacional de Educação tem a sua edição desde o ano de 2001, depois, o de 2012 e, por último, o de 2014.

Dentre muitas dificuldades, a extensão universitária vem ganhando destaque nas IES, apoiada pela Política Nacional de Extensão Universitária, definida no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX,

2012). Essas iniciativas vêm evidenciando que a Extensão passa por um processo de ampliação no espaço acadêmico, que representa, em alguma perspectiva, até uma quebra de paradigmas. Os diálogos sobre o papel, importância e lugar da extensão nas Universidades continuam, em âmbito de governo federal e, em 2012, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras – FORPREX apresenta, às Universidades Públicas e à sociedade brasileira, a Política Nacional de Extensão Universitária, com o desejo de ser um instrumento de mudança social, fortalecendo os laços da justiça, solidariedade e democracia por meio de um diálogo mais próximo e forte entre as Universidades e a sociedade. Essa política apresenta em seu escopo uma descrição de quinze objetivos a serem estudados e abordados pelas IES.

A Política Nacional da Extensão Universitária (PNExt) formulada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, publicada em 2012, discorreu sobre um item chamado de “Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária”, com o objetivo de orientar a formulação e implantação das ações de Extensão Universitária, sistematizadas no FORPROEX, de forma clara e ampla (FORPROEX, 2012, p. 16). As diretrizes elencadas pelo documento são: *Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; Impacto na Formação do Estudante; Impacto e Transformação Social.*

3.1 Diretrizes para as ações de extensão universitária

Para esta tese parece importante fazer uma breve fundamentação sobre cada diretriz. A primeira fala sobre o diálogo necessário entre a Universidade e os setores sociais da sociedade, com o intuito de desenvolver uma produção de conhecimento, o que se busca não é qualquer diálogo ou qualquer conhecimento. Segundo o PNExt (FORPROEX, 2012, p.16-17), a interação dialógica orienta:

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

Essa diretriz nos faz pensar sobre qual conhecimento a Universidade produz e

se mantém diálogo com os setores da sociedade, pois conhecer o mundo exige conhecer a realidade social e essa realidade envolvendo contradições. Ou seja, os fatos econômicos não são dissociados aos fatos sociais, culturais, políticos e podem influenciar a percepção e ideia de uma pessoa, de forma que essa pessoa compreenda a realidade social de maneira própria.

Paulo Freire afirmou que o conhecimento não é absoluto, exatamente por conta de processos contraditórios e ideológicos existentes na sociedade:

Ninguém pode saber tudo, assim como ninguém pode ser ignorante de tudo. O conhecimento começa com a consciência de que se sabe pouco... E sabendo que eles sabem pouco, as pessoas estão preparadas para saber mais. Se possuíssemos conhecimento absoluto, este conhecimento não poderia existir... Uma pessoa que soubesse tudo não seria capaz de continuar sabendo por que ele/ela nunca poderia perguntar qualquer coisa. Os seres humanos constantemente criam e recriam o seu conhecimento, nisto eles são inconclusivos, seres históricos envolvidos em um ato permanente de descoberta. Todo novo conhecimento é gerado a partir do conhecimento que se tornou velho... (FREIRE, 1974, p.119).

A participação em Programas/Projetos de Extensão carece dos sujeitos da ação, mais que uma tomada de consciência. Exige, também, ação/agir sobre as mais diversas e contraditórias realidades sociais. Essa ação é chamada por Freire (1996) de *práxis*, ou seja, ação que deve ser informada por reflexão crítica (teoria) sobre a realidade. Assim, os docentes e discentes envolvidos com ações extensionistas, devem buscar nessa concepção que surge o diálogo e junto dele a intervenção. Um diálogo de encontro entre os sujeitos, a partir da percepção de um mundo que carece de transformações e humanização. Porém essa transformação necessita ser solidária, sem cair na premissa de que aquele que vai ao encontro do outro, supostamente necessitado, sabe mais e, portanto, ocupa um lugar de poder e de deposição de teorias (QUIMELLI, 2016). Diante disso, Freire (1987, p. 18) descreve que “os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de homem”, mesmo tendo sofrido com o opressor, o oprimido, ao mudar de lugar, é ainda mais cruel do que seu opressor. Não houve nessa relação uma transformação, uma relação de diálogo.

Continuando na perspectiva de diálogo, refletimos ainda com Freire (1987) que, na relação entre o docente e o discente, deve existir o diálogo sobre como agir no mundo. Porém fica um questionamento para saber se os conteúdos escolhidos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos atendem a essas demandas. Se o

conteúdo do diálogo entre docentes e discentes supera o verbalismo⁶ e passa à ação na realidade, os conteúdos disciplinares elencados para constituírem os currículos devem gerar reflexão e diálogo criados a partir dos questionamentos feitos ao mundo pelos sujeitos envolvidos no processo. A probabilidade de falhas, na aplicabilidade de conteúdos escolhidos para as ações de programas e projetos de extensão, somente com o olhar pessoal dos idealizadores, sem a participação da comunidade, é alta.

Freire (1987, p. 49) lembra que “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo [...]”, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa visão desse mundo. Não adianta um docente trazer discursos bem elaborados se, ao serem verbalizados, encontrarem-se desconexos com a realidade de quem os escuta. Assim, procede o pensamento de que as ações de extensão desenvolvidas por docentes e discentes sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem (FREIRE, 1987).

Os conteúdos programáticos dos programas e projetos de extensão não devem ser escolhidos só por docentes e discentes, e sim, com a participação da comunidade mediada pela realidade vivida pelos sujeitos do processo (QUIMELLI, 2016). E, exatamente nesse momento em que ocorre o diálogo é que se estabelece a interação dialógica, ou seja, se estabelece o “diálogo como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 50), um entrelaçamento de reflexões sobre a realidade, entre sujeitos comprometidos com o mundo, aqui docentes e discentes. Quimelli (2016, p. 30) entende que “nós, enquanto educadores e enquanto sujeitos pertencentes a uma realidade social, devemos entender que, para conseguirmos desenvolver ações sobre/no mundo, certas habilidades terão que ser desenvolvidas”.

Na segunda diretriz da PNEEx (2012), a interdisciplinaridade e interprofissionalidade já aparecem no conceito de Extensão, defendido pelo FORPROEX (2012). Descreve que a Extensão Universitária, “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade” (GOMES, 2016, p. 38). O que se circunscreve nessa conceituação é sobre reflexões para aqueles que

⁶ Verbalismo: “[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação. A reflexão também se transforma em palavraria, verbalismo, blá-blá... É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1987, p. 44).

fazem a Extensão Universitária, pois se diz que só é possível garantir a interprofissionalidade se a interdisciplinaridade for construída por meio de metodologias, conceitos e ações que possibilitem a partilha de conhecimentos, valores e cultura profissional entre os sujeitos numa mesma área de estudo.

Nessa diretriz, observamos a preocupação com questões inerentes à sociedade contemporânea, os limites da fragmentação do conhecimento, o papel da Universidade diante da complexidade do mundo e da formação profissional relacionada às ações extensionistas com a interdisciplinaridade e interprofissionalidade. Perspectiva, também, prevista no Art.º 5, inciso II, da Resolução N°07/2018, em que a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade se dá a partir da construção e da aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais. O chamado é que as ações extensionistas busquem superar a dicotomia existente entre a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, compreendendo a existência de especialidades, sem desconsiderar a complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais.

Na terceira diretriz, vem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto na Constituição Federal de 88, em seu artigo 207, bem como aparece na PNEEx (2012). Esse tripé da Universidade precisa ser considerado de fundamental importância nas propostas desenvolvidas por grupos de estudo e de pesquisas sobre a pedagogia universitária, pois, faz-se urgente que as ações de extensão sejam pensadas em articulação com os processos de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa). O discente, ao assumir o seu protagonismo em sua formação profissional e de sua formação cidadã, por meio das ações de extensão, incorpora a concepção de agente transformador da sociedade. Esse convite de protagonismo deve ser estendido aos demais sujeitos das ações, como os alunos, professores, técnicos-administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio. Assim, produz-se um novo conceito de aula, não mais aquele lugar fixo, tradicional, com métodos tradicionais de ensinar e aprender; a aula extrapola o espaço físico da Universidade. Esse deslocamento do lugar impacta o eixo pedagógico clássico estudante-professor, permitindo uma mudança no eixo para estudante – professor – comunidade. O conhecimento a ser gerado pelas ações extensionistas não posiciona os alunos e a comunidade como meros receptores do conhecimento pensado e reproduzido pelo professor; todos

assumem o papel de participantes do processo. A extensão, junto com a pesquisa, sustenta-se principalmente em metodologias participativas, que priorizam métodos de análise inovadores, com a participação dos atores sociais e o diálogo (FORPROEX, 2012).

Na quarta diretriz sobre o impacto na formação do estudante, prevista na Resolução N°07/2018, em seu artigo 6º, inciso I, entendemos que a extensão deve contribuir na formação integral do estudante, estimulando a sua formação como cidadão crítico e responsável.

A última diretriz sobre o impacto e a transformação social reafirma a extensão como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação entre a Universidade com outros setores da sociedade, visando à ação transformadora.

Em meados de 2014, o Ministério da Educação – MEC aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que se constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. O PNE é considerado um instrumento de planejamento de todo o país, orientando a execução e planejamento de políticas públicas do setor. O Plano foi fruto de amplos debates entre diversos setores da sociedade civil e política e apresenta os objetivos e metas para os níveis de ensino – infantil, médio e superior. É considerada uma Lei viva e de importância para a educação no país, portanto, deve ser lida, revisitada e observada. O Ministério da Educação e o Instituto Anísio Teixeira – INEP publicaram, em 2015, indicadores de monitoramento do Plano, intitulado de Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base, que apresenta análises descritivas das séries históricas e desagregações dos indicadores (BRASIL, 2015). Além da Linha de Base, o MEC também produziu o Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – Biênio 2014-2016 e do segundo ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2021).

Dentre as 20 Metas existentes no PNE, a que será explorada por este estudo será a Meta 12 que visa a “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no setor público” (BRASIL, 2014, p. 73). E, especificamente, a estratégia 12.7: “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p. 74).

Com o intuito de se fazer cumprir a Meta 12.7, do PNE 2014 – 2024, em 2018, o MEC publica a Resolução nº 07, de 30 de dezembro de 2018, estabelecendo as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, regimentando o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação – PNE – 2014 – 2024 e dá outras providências. Toda a resolução visa a apresentar as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, bem como regulamentar as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos no âmbito da formação dos estudantes, previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projetos Políticos Institucionais – PPIs das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs e nos demais documentos normativos próprios. Na Resolução de 2018, a extensão é conceituada como sendo uma atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, articulando o ensino e a pesquisa. Assim diz o Artigo 3º da Resolução:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p.1).

A extensão universitária é, portanto, um tema inesgotável de investigação mesmo não recebendo o mesmo destaque da pesquisa no meio acadêmico. Porém, a Universidade precisa ser um lugar de inovação; a relação do homem com a sociedade abre espaço para que sejam desenvolvidas atividades científicas voltadas não só para o desenvolvimento tecnológico, mas, também, para o desenvolvimento humano. É nesse contexto, de uma sociedade sujeita a várias transformações, que são promovidas discussões dentro dos espaços acadêmicos, direcionando a gestão universitária a delinear encaminhamentos geradores do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, resoluções e outras formas de regulamentação, com o objetivo de contribuir para uma formação integral do estudante, estimulando-o a sentir-se um cidadão crítico e responsável, capaz de estabelecer diálogos construtivos e transformadores com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade (BRASIL, 2018).

A partir dessas fundamentações é que se embasa a ideia de curricularizar a extensão, ou também, denominada por algumas Universidades, como creditação da extensão. O Plano Nacional da Educação 2014- 2014, aprovado e regimentado pela Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, deu a todas as Universidades até 2021 para organizarem as suas atividades acadêmicas acerca da curricularização da extensão.

Podemos então compreender que a extensão necessita ser um assunto discutido na comunidade universitária como ponto fundante do fortalecimento da pedagogia universitária, oportunizando a inovação pedagógica. O princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão precisa ser fortalecido e trazido aos estudos acadêmicos, com o fim de integrar as três dimensões de atuação da Universidade. A partir de uma mudança de olhar com a implantação da interdisciplinaridade é preciso apostar numa perspectiva em que a extensão permita o contato com a diversidade encontrada nas comunidades, proporcionando espaços de diálogo entre teoria e prática, diversificando os espaços de ensinar e aprender, pois a aula deixa de ser um único lugar e passa a assumir outros espaços (CAMPANI; SILVA; NEGREIRO, 2020).

3.2 Curricularização no Brasil: caminhos percorridos para o entendimento e validação

O processo de curricularização da extensão é marcado por uma vitória daqueles que defendem a extensão universitária. Dados indicam, internacionalmente, que a curricularização vem avançando nos currículos acadêmicos, porém, no Brasil, esse processo ainda está em implantação nas Instituições de Ensino Superior. Tal afirmativa é defendida por Serva (2020), em sua tese, ao afirmar que, para além de ser uma vitória, a curricularização representa a possibilidade de uma reconstrução dos currículos universitários, prevendo uma educação transformadora, à medida que reforça o princípio da indissolubilidade do ensino, pesquisa e extensão.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) preconizou que as Universidades devem organizar seus currículos dos cursos de graduação, direcionando 10% de suas cargas horárias para atividades de extensão. Entretanto, essa condição vai exigir uma profunda ruptura com a compreensão de conhecimento que suporta os currículos na forma tradicional, especialmente quando a prática é vista como aplicação da teoria e, por essa razão, está no ápice da pirâmide curricular. Para esse modelo, a prática vem

para confirmar a teoria – como se isso fosse possível – e não para a interpelar e a fazer avançar o conhecimento tácito.

Com a publicação da Resolução nº 07, de 2018, foram estabelecidas as diretrizes para a curricularização da extensão universitária e, com ela, veio à tona a definição dos princípios, dos fundamentos, procedimentos a serem adotados por todas as instituições de ensino superior, quanto ao planejamento, à implementação de políticas, na gerência dos processos e na avaliação sobre a extensão universitária.

A Extensão na Educação Superior Brasileira pode ser compreendida, no Art. 03 da Resolução nº 07, de 2018, como sendo

uma atividade que integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 2).

No próprio conceito sobre extensão acima exposto, podemos identificar a presença do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ao propor que a extensão seja uma atividade que deve compor a matriz curricular e a organização das atividades direcionadas à pesquisa.

E mais, o conceito, também, aponta as áreas nas quais as ações devem ser desenvolvidas quando afirma que a extensão se relaciona com várias áreas, ou seja, envolve os cursos de graduação, atendendo às demandas sociais nas dimensões políticas, educacionais, culturais, científicas e tecnológicas. As ações extensionistas planejadas e implementadas devem contar com a participação de todos os cursos, visto a necessidade de integralizar créditos na matriz curricular (MELLO; NETO; PETRILLO, 2021). A creditação nos currículos da extensão mobiliza toda a comunidade acadêmica a dialogar sobre o porquê da extensão nos currículos. Preferencialmente, essas discussões devem ocorrer por áreas, centros, unidades. Essa nomenclatura alterna-se para cada Instituição, pois, cada área apresenta as suas especificidades e condições de implementação e organização das ações de extensão. A creditação, a partir da Resolução nº 07, 2018, em seu Art.19, visa a estabelecer que as instituições de ensino superior tenham um prazo de até três anos para integralizar a extensão nos currículos dos cursos de graduação.

Esse prazo foi postergado para mais um ano, assegurado pelo Parecer CNE/CES nº 498/2020, que dispõe sobre a prorrogação do prazo de implantação das

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Portanto, a Resolução nº 07, com as diretrizes da curricularização, estabelece a curricularização até final de 2021. Entretanto, diante das dificuldades enfrentadas pelas Instituições de Educação Superior – IES, em decorrência da Pandemia da COVID -19⁷, o referido parecer segue outros pareceres CNE/CP nº05, de 28 de abril de 2020 e CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, os quais estabeleciam a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual em razão da Pandemia da COVID-19. Considera-se, ainda, o Decreto Legislativo nº06, de 20 de março de 2020, o qual reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, decorrente da Pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Sem levar em conta essa situação, o CNE aprova o Projeto de Resolução, o qual trata da prorrogação do prazo de implementação das Novas Diretrizes Nacionais – DCNs. Sendo assim, todas as Instituições de Ensino Superior terão até final de 2022 para implementar as suas resoluções e organizar seus regimentos sobre a extensão nos currículos. O determinado pela Diretriz para Curricularização da Extensão – DCEU é para que as Instituições de Ensino Superior organizem seus fluxos, planejem as suas ações, promovam diálogos com toda a comunidade acadêmica sobre os desafios, possibilidades do processo de curricularização, para que juntos promovam a implementação e a regulamentação da creditação da extensão nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação (MELLO; NETO; PETRILLO, 2021).

A creditação da carga horária, de atividades de extensão nos currículos dos cursos, está descrita, no art 4º, da Resolução nº07, de 18 de dezembro de 2018, “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular” (BRASIL, 2018, p. 2). O propósito maior de inserir a extensão nos currículos é possibilitar uma mudança de paradigma sobre o papel da extensão na Universidade e na formação dos estudantes, visto que a extensão apresenta diversas modalidades de ações, as quais podem fazer parte da matriz

⁷ COVID-19: Em 31 de dezembro de 2019, surge na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China, ocorrências de casos de pneumonia. Logo foi identificado o agente transmissor, tratando-se de um novo coronavírus: SARS-CoV-2, que pode levar à síndrome respiratória aguda, hospitalização e morte. A partir do dia 12 de março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 foi declarado como uma pandemia, com 125.048 casos e 4.613 mortes, atingindo 117 países e territórios em todo o mundo (BARRETO; ROCHA, 2020).

curricular proporcionando ao discente um lócus privilegiado de vivências e experiências significativas, fruto do desenvolvimento de potencialidades cognitivas, de protagonismo estudantil, fortalecimento das relações entre a Universidade e sociedade, de forma responsável e ética.

3.3 Liga acadêmica: conceituação, origem e permanência nos cursos de graduação

Os estudos ainda não compilaram uma definição/conceito sobre o que é uma Liga Acadêmica – LA. Elas são compreendidas como atividades de extensão, de cunho extracurricular, protagonizadas por estudantes sob a observação de um docente, podendo contar com a participação de profissionais especialistas e pesquisadores da área de estudo da Liga (MELO; BERRY; SOUSA, 2019).

Segundo a Associação Brasileira de Ligas Acadêmicas Médicas – ABLAM, uma LA pode ser definida como uma associação científica, de iniciativa estudantil, sem fins lucrativos, com duração indeterminada que visa a complementar a formação médica, associando atividades que atendam ao tripé da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa relação entre os pilares da Universidade é reforçada, nas Ligas, a partir das experiências vividas nas comunidades, socializada com o saber acadêmico e com o curso de graduação. Elas possuem estatuto próprio, tendo uma diretoria constituída por discentes de graduação e com participação de um professor coordenador, vinculado à Instituição de Ensino Superior – IES, especialista na área da Liga. Podem participar, também, outros profissionais da saúde que estejam vinculados ou não com a Universidade. As atividades realizadas são as mais diversas e compreendem cursos, palestras, simpósios, aulas teóricas, projetos de pesquisa, discussão de casos clínicos e atividades sociais.

Essa temática sobre as Ligas Acadêmicas não se constitui numa discussão nova. Porém, ainda necessita de pesquisas para melhor compreender as suas mais diversas especificidades no aspecto da formação docente e discente. O surgimento das Ligas Acadêmicas encontra-se marcado por fatos históricos. A primeira Liga Acadêmica foi criada no início do século XX, no ano de 1920, momento em que o Brasil vivia uma epidemia de Sífilis, na cidade de São Paulo (DENEM, 2014). Estudantes da Faculdade de Medicina da USP organizaram-se com o intuito de atenderem às demandas sociais e sanitárias daquela época (SOARES, 2018). Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil viveu a ditadura militar. Os acontecimentos políticos

e sociais desse tempo repercutiram, também, nos currículos dos cursos de graduação, gerando uma pulverização de especialidades na área médica, influenciando os estudantes a buscarem outros meios de se aproximarem dos conteúdos aprendidos na graduação, com a realidade que assolava a cidade de São Paulo, estreitando caminhos entre Universidade e a comunidade. A promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida por LDB/96, em seu título V, capítulo IV, artigos do 43 ao 57, sobre a Educação Superior, especificamente, no artigo 43, o qual descreveu sobre as finalidades do Ensino Superior, quanto aos pilares da Universidade (ensino-pesquisa-extensão), inferindo a necessidade de se buscar novas metodologias de ensino que unificassem esse pilar da Universidade. Após a LDB/96, surgiram muitas Ligas Acadêmicas nos cursos de graduação em Medicina, objetivando a complementaridade na formação acadêmica. Em meados de 2001, após a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação em Medicina, foi publicada na Resolução nº 4, de 2001, do Conselho Nacional de Educação – CNE e Câmara de Educação Superior – CSE. Em seu Art. 9º, sobre a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, direcionou aos cursos uma melhor organização de seus Projetos Político Pedagógicos dos PPCs, solicitando a construção coletiva entre o estudante protagonista e o docente facilitador no processo de ensino e de aprendizagem, buscando uma formação integral, pautada na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em 2014, com as novas Diretrizes para os cursos de graduação em Medicina, a Resolução nº 03, Seção III: Em Educação à Saúde, artº 7, corroborou com o protagonismo estudantil, quando descreveu que o graduando de medicina precisava ser corresponsável, em todo o seu processo de aprendizagem, desde a formação inicial, a continuada e em serviço, por ter responsabilidade social e mais autonomia intelectual. Sinalizou, também, a necessidade da presença dos estudantes nos serviços de saúde desde o primeiro semestre da graduação, visando a uma aproximação entre teoria e prática, a partir da reflexão da própria prática, permitindo uma troca de saberes com os profissionais especialistas e com o ambiente. No Artigo V dessa DCN, identificamos a preocupação com a formação discente, em que, mais uma vez, se percebe a preocupação da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, tendo como espelho a sensível percepção das constantes mudanças sociais e científicas que afetam o cuidado e a formação dos profissionais de saúde.

Desde a origem desses agrupamentos estudantis, foi visível o pioneirismo do protagonismo estudantil marcado por forte traço extensionista. O cerne do estatuto de uma Liga fundamenta-se pelas ações que estimulem a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, atendendo ao que propõe o tripé do Ensino Superior. As Ligas, em sua gênese, atendem os acadêmicos, como protagonistas na organização de cursos, simpósios, congressos, escolhas de espaços de atuação e de estudo, na busca de ampliar os possíveis déficits curriculares (HAMAMOTO, 2011). O que podemos compreender, com o surgimento e crescimento dessas Ligas, é o que aponta Hammoto (2011), nos resultados de sua pesquisa, em que os discentes percebem que falta algo no processo de formação, ou melhor, existe uma lacuna na prática, ou seja, apontam a existência de muita teoria, sempre com o protagonismo docente, e pouca oportunidade de atuação visando à aproximação da teoria com a realidade.

Uma Liga Acadêmica é criada a partir das necessidades de um determinado grupo de alunos, os quais apresentam interesses comuns numa determinada área da sua formação profissional. Comumente, as ligas têm como objetivo complementar a formação dos discentes e ampliar os conhecimentos para além daqueles previstos nos currículos formais dos cursos de graduação. Atualmente, podemos encontrar a presença de Ligas em várias áreas do conhecimento e, até mesmo, numa mesma Liga encontramos a transdisciplinaridade, ou seja, a presença de vários cursos que dialogam sobre uma mesma temática, sendo que cada um usa a sua leitura de mundo a partir de suas lentes de conhecimento.

A criação das Ligas Acadêmicas aparece vinculada às ações de extensão, cadastradas nas Pró-Reitorias de Extensão das IES. No contexto atual brasileiro, vê-se a necessidade de buscar ferramentas pedagógicas que proporcionem aos atores, aqui representados por discentes e docentes, uma relação mais próxima, entre os conteúdos estudados nas graduações com a realidade da sociedade. Assim, o Plano Nacional de Educação vem, desde os anos de 2010, inserindo em seu texto base a exigência de serem integralizadas horas para ações de extensão, por reconhecerem importante o protagonismo estudantil nessas atividades.

O Plano Nacional da Educação de 2014-2014, em umas das suas estratégias, assegura que os cursos de graduação devem integralizar, no mínimo, 10% da carga horária total a projetos e programas de extensão em áreas de importância social. Ao ler essa estratégia do PNE 2014-2024, provavelmente muitas IES já desenvolvem

ações extensionistas, porém o que necessita agora é sistematizar as possíveis mudanças em seus currículos, incluindo novas concepções sobre o papel da Universidade na sociedade. Entendemos, pois, que a Liga Acadêmica pode representar uma possibilidade de interação dialógica entre docentes, discentes e sociedade, por meio das ações desenvolvidas.

4 O campo da formação

Tratar da formação é reconhecer a pluralidade de aspectos que compõem tão importante processo. São múltiplos os autores e os estudos que, com base em teorias e em pesquisas empíricas, traçam percursos formadores e exploram suas potencialidades, quer para estudantes, quer para os docentes.

Cunha (2006a, p. 20) lembra que a “formação não é um construto arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe aos sujeitos realizarem”. Há questões encaminhadoras importantes nessa direção: Formação para quê? Com que sentido? São elas fundamentais para balizar a compreensão da formação. Respondê-las é fundamental, pois não há neutralidade nesse campo. Gauthier (1999, p. 24) lembra que “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo, por isso nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo e conhecê-lo”.

Nesse sentido, ao propor uma formação que inclua a inovação como referente, é fundamental a discussão dos seus pressupostos e de que ponto partimos para essa conceituação.

4.1 Inovação pedagógica

Muitas vezes, a inovação é compreendida como a inclusão de recursos tecnológicos e digitais adotados nos espaços educativos. Será que a expressão inovação pedagógica se resume a utilizar aparato digital nas aulas ou somente trocar o uso do quadro para o Power Point ou qualquer outro recurso? Para fundamentar melhor esse ponto, é preciso ampliar a discussão sobre o papel da Universidade dentro desse novo contexto e, assim, avançar na diferenciação entre informação e conhecimento. Cunha (2016, p. 92) afirma que “a informação resulta da exposição mais ou menos sistematizada do avanço da ciência e da experiência humana que gera um conjunto explicativo sobre determinado fenômeno”, reforça que essa informação é generalista e básica para a construção de um conhecimento e avanço da ciência. Entretanto, o conhecimento é algo mais subjetivo. Shulman (2014), ao falar sobre a base de conhecimento para o ensino, pergunta se o ensino não seria apenas um pouco mais do que estilo pessoal, boa comunicação, dominar algum conteúdo. Ele

destacou que o ensino é trivializado, suas complexidades são ignoradas e suas demandas reduzidas, e mais, os docentes têm dificuldades em articular o que sabem ao como sabem.

O professor necessita ser visto como um ser que estabelece relações com o mundo e dele extrai dados objetivos de sua realidade e, a partir destes realizar uma crítica ou uma reflexão, por considerar que o homem, e somente ele, é capaz de mudar, como um ser inacabado que é. Freire (1967), em tempos de exílio, escreveu, em seu livro *Educação como prática da Liberdade*, que o homem é um ser que existe e não só vive. Esse ato de existir ultrapassa viver, por considerar que essa relação com o mundo é mais do que estar nele. É estar nele e com ele, incorporando ao existir o sentido de criticidade. E o que fazemos com tanta informação? Elas geram novos conhecimentos e novas práticas? As inovações, compreendidas por Cunha (2007), são formas alternativas de saberes e experiências indutoras de reflexões, desfazendo as dicotomias e promovendo novos conhecimentos a partir de novas práticas.

O que se apreende é o fato de o docente, enquanto homem, necessitar buscar a sua integração com a sua realidade, com seu mundo, numa perspectiva de não estar apenas nele, mas com ele, e não uma simples adaptação, acomodação ou ajustamento. A sua integração o enraíza e faz dele um ser situado e datado, capaz de aperfeiçoar-se na medida que a sua consciência se torna crítica, tornando-o um ser com liberdade. Freire (1967, p. 42) reforça dizendo que toda vez que suprimem do homem a sua liberdade, ele fica “um ser meramente ajustado ou acomodado, cercado e minimizado, acomodado a ajustamentos que lhes são impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica a sua capacidade criadora”. O pensamento de Freire, mesmo tendo sido desenvolvido no século XX, e suas teorias são atuais, diante do contexto vivido no Século XXI, quando falamos sobre a inovação pedagógica e buscamos compreender quais são as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes universitários que os motiva e induz a sua criticidade e autonomia. O que acompanhamos são comportamentos ainda enraizados na ciência moderna capazes de suprimir do docente a sua capacidade reflexiva, dando-o a impressão de uma produção massificada dos seus conhecimentos. Na busca de desenvolver essa capacidade reflexiva e alçar novos rumos sobre as suas práticas, o docente deve compreender-se como um ser que trabalha, que tem seu pensamento e sua linguagem, que é capaz de pensar sobre si e sobre o que faz, o que pode ser feito e somente ele é capaz de atingir esses objetivos.

Em sábias palavras, Freire (1983, p. 25) afirmou:

[...] impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples “doxa” em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o “logos” de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência. Ao fazê-lo, o que antes talvez não se apresentasse a nós como teoria de nossa ação, se nos revela como tal. E, se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente.

As práticas pedagógicas precisam sair somente da dimensão do fazer e devem ocupar o lugar de significação, onde há consciência do que se faz. Ao escolher a dimensão da extensão universitária nessa perspectiva, de considerá-la com potencial para inovar as práticas pedagógicas a partir do olhar sobre as Ligas Acadêmicas, partimos de um marco teórico pautado em autores como Freire, que evidencia uma estreita relação entre a extensão e o diálogo. Pela sua importância, retorno a esse tema, já descrito na parte da fundamentação sobre os princípios da extensão, para servir de desencadeador da compreensão freiriana de que a extensão exige uma relação dialógica. Entretanto, não raras vezes as experiências de extensão aparecem mais de forma antidialógica e dentre muitas teorias que fundamentam essa perspectiva, o autor aborda a invasão cultural, na relação autoritária entre o invasor e o invadido, considerando que o invasor é aquele que atua e o invadido o que pensa que atua. O primeiro tem direito de voz e de proferir as suas palavras, ao segundo cabe apenas o papel de escutar a voz do primeiro. A invasão é percebida quando o primeiro pensa sobre o invadido e jamais com ele.

Sendo assim, transitar nesse universo da inovação pedagógica, que serve de pressuposto a este estudo, é ser capaz de colocar o docente e os discentes numa posição de diálogo, não invadindo e manipulando o lugar do outro.

É da natureza humana a sensação de incompletude, sendo uma razão da educação ser um processo permanente e inacabado, em função da inconclusão dos homens e das transformações da sociedade. A educação, segundo Freire (2013), se refaz constantemente na práxis. Para ser tem de estar sendo. Deve-se caminhar e olhar para frente, fugindo do imobilismo, fazendo dos fatos do passado como experiências a serem melhoradas, pensando no futuro. Por isso, o homem é considerado como um ser inconcluso, em constante movimento, tendo como ponto de

partida o próprio sujeito e o seu objetivo.

Assim, a extensão universitária configura-se como essa possibilidade, e a aposta é que, por meio das Ligas Acadêmicas, seja possível promover o diálogo, a escuta, a reflexão crítica e a investigação, capaz de conhecer a realidade e de problematizá-la, valorizando, assim, o caráter formativo, oxigenando o pensamento e ações da Universidade. Diante desse contexto, pensar sobre a extensão e materializá-la dentro de um currículo exige uma mudança de direção, evocando novos caminhos, provocando protagonismos numa perspectiva de novos conhecimentos (CAMPANI, 2019).

Ao refletir sobre os currículos, pensamos sobre o que neles modificaremos para melhor atender a essa nova realidade, gerando um sentimento de troca de saberes e experiências, a partir dos dados coletados por meio das ações de extensão, identificando o que deve ser mudado, o que impacta e não impacta na formação dos sujeitos da história.

4.2 Espaço do currículo

Dentro desse contexto, abro um parêntese para discutir com os teóricos sobre as concepções de currículo, visto que um dos objetivos deste estudo é de analisar como as Ligas Acadêmicas estão sendo curricularizadas no curso de Enfermagem da UVA.

A etimologia da palavra, “currículo”, que vem do latim *curriculum*, significa pista de corrida. Nessa corrida durante a vida, vamos nos tornando o que somos, o que fazemos, auxiliados pelos conhecimentos acumulados ao longo de anos vividos. Trata-se de uma experiência intrínseca à nossa formação, aquilo que nos constitui, envolve, identifica, marca nossa subjetividade. Daí vem a explicação do porquê é tão delicado encontrarmos uma definição para currículo, pois a sua construção será sempre afetada por situações políticas, econômicas e sociais, marcada pelo desejo de responder às inquietações de cada época. Cada tempo da história tem seu marco importante e, nesse percurso de estudo sobre currículo, vamos tentando compreendê-lo por meio das reflexões teóricas, dos estudos empíricos.

As *teorias tradicionais* foram marcadas pelo poder que a sociedade exerce nas decisões dos espaços educativos, visto que os currículos deveriam responder como

e o que deve ser ensinado para formar um indivíduo, capaz de atender ao modelo de funcionamento social.

As *teorias críticas*, marcadas pelos estudos neomarxistas, e a visão crítica de Michael Apple, relacionando o currículo às estruturas sociais e econômicas mais amplas, caracterizaram o currículo não como um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, e sim como um lugar marcado pelas estruturas de poder, refletindo as divisões da sociedade. Também a influência de Giroux pontuou a importância das relações sociais de poder e desigualdade, opondo-se a racionalidade técnica e utilitária da influência positivista nos currículos. Enfatizou a relação existente na escola e o currículo, apontando-os como “locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2009, p. 54).

Basil Bernstein também contribuiu para as perspectivas da Teoria Crítica do Currículo, localizando seus estudos na Inglaterra. Ele não se preocupou com o conteúdo do currículo, ou melhor explicando, não buscou compreender o porquê de alguns conteúdos serem ensinados e outros não, e sim buscou saber como um currículo pode ser organizado, estruturado e quais as relações de poder e controle existentes na sua proposição. Definiu que um currículo construído a partir de uma concepção tradicionalista com forte classificação – expressão utilizada para identificar um currículo com disciplinas isoladas em áreas de conhecimento – difere de um currículo interdisciplinar, considerado com fraca classificação. Bernstein traz a contribuição da sociologia para entendermos o currículo.

O autor chama a atenção de que a escola/academia tanto distribui conhecimentos como reflete imagens que revelam ideologias (BERNSTEIN, 1988), assumindo posições que valorizam ou desvalorizam os sujeitos, culturas e linguagens. Cunha (2006b) alerta que, na visão do autor, as imagens compõem um conhecimento curricular que afeta as subjetividades, incluindo o olhar sobre o conhecimento. Nessa relação, os processos de ensino e as relações pedagógicas assumem capital importância, ainda que não estejam explicitamente arrolados como conteúdos escolares.

Também as teorias pós-críticas tomaram o currículo como objeto. A primeira reflexão aborda o currículo multiculturalista, movimento com origem nos países dominantes do Norte, centrado na reivindicação de grupos culturais dominados e

desejosos de verem suas expressões culturais serem reconhecidas e representadas na cultura nacional. O que se pergunta é: Qual a influência dessas diferentes visões de multiculturalismo sobre os currículos? Os grupos de mulheres, negros, mulheres e homens homossexuais confrontaram-se com os currículos tradicionais, fortemente inspirados numa cultura vista como dominante de homens, pessoas brancas, europeias e heterossexuais. O desejado é que os currículos permitam formas de reflexão sobre essas diferenças de classe, gênero, raça e sexualidade.

Mais que um simples detalhamento sobre as teorias sobre currículo, sem a pretensão de apontar qual a concepção correta ou que uma se sobrepõe a outra, o que se pretende é salientar que as teorias vão surgindo a partir da realidade social, atrelada aos fatos sociais, atendendo às demandas locais, regionais, nacionais e até mundiais. Visto ser o currículo um lugar, espaço e território, o qual demanda uma relação de poder; impacta uma trajetória, viagem, um percurso; é uma autobiografia; é um texto, discurso, documento de identidade (SILVA, 2009).

Outra questão importante ao tratar do currículo é refletir sobre que tipo de pessoa desejamos formar e que trajetória formativa daria conta dessa proposta.

Nessa perspectiva é que adentramos na discussão sobre o papel que a extensão tem no processo de ensino-aprendizagem. Isso se dá na mesma linha de pensamento de Cunha (1998), que enfatizou que os processos de ensino-aprendizagem devem atingir o campo da cognição dos discentes, promovendo uma aprendizagem significativa e que, para atingir essa meta, necessitamos avançar em águas mais profundas; permitir rupturas nas formas de organizar os processos de ensinar e aprender, envolvendo o ambiente da aula. Ao ver esse lugar sob o espectro da extensão, ele ganha amplitude e diversidade. Rompe barreiras e condutas colonizadoras, sendo manifestadas as impressões da diversidade cultural. O que se pergunta é se os docentes conseguem interpretar o que seus olhos veem nesses lugares plurais, fazendo com eles uma intercessão de conhecimentos, dentro de uma possível transformação de pensamentos e ações no fazer pedagógico. Docentes e discentes precisam avançar na compreensão de que a arte de ensinar e aprender encontra-se ancorada na concepção de mundo, permitindo o desenvolvimento de uma educação mais global e inclusiva.

Ao pensar num currículo que abrigue essas perspectivas, partimos da ideia de que estamos selecionando conhecimentos e, simultaneamente, excluindo outros; portanto, o currículo se constitui como resultado de uma escolha, uma seleção entre

uma diversidade de opções. É importante destacar que, ao serem escolhidos conteúdos, identificamos o perfil de pessoa que queremos formar.

4.3 Docência universitária

Parece importante, para as mudanças desejadas, compreender quais são os saberes inerentes à docência, a sua complexidade e as necessárias competências. O docente universitário, diferente dos outros graus de ensino, constitui-se a partir de uma profissão paralela, ou seja, de uma escolha profissional. E a partir dessa perspectiva há um imaginário de quem sabe fazer sabe ensinar. Esse pensamento acompanha os processos seletivos para a docência universitária, bem como está presente na cultura acadêmica que lhes outorga, inclusive, a expertise de definir seus próprios currículos (CUNHA, 2008).

A docência no ensino superior tem sido referida e objeto de estudos e pesquisas. Estudar sobre a formação é algo importante na profissão docente e tem exigido um olhar preferencialmente sobre o fazer profissional. Existe uma relação entre a docência e a instituição onde o docente exerce sua função profissional que interfere nos valores e no conhecimento considerado válido, aquilo que dá reconhecimento ao docente.

A educação tem seu papel nos acontecimentos sociais, e essa relação é dinâmica, e as funções educativas mudam junto aos fatos sociais. Como já discutimos nesta tese, ela recebe impactos e inferências das condições sociais, políticas e econômicas.

Um exemplo muito atual é o que estamos vivendo com a Pandemia da COVID-19, desde março de 2020. Vivenciamos experiências sobre a dificuldade dos nossos discentes em darem continuidade aos seus estudos acadêmicos por limitação do uso das tecnologias. Por conta da pandemia, as aulas presenciais foram interrompidas e tudo passou para o ambiente virtual. Muitos alunos foram privados de assistirem às aulas por conta de não terem uma internet com capacidade de carregar as plataformas utilizadas pelas instituições. O professor teve de se reinventar, aprender a manusear os recursos tecnológicos, modificar suas aulas e conciliar sua profissão com toda a demanda domiciliar, associada ao estresse emocional, físico inerentes do tempo pandêmico, visto termos que seguir a vida dentro de um contexto social tenebroso, incerto e ímpar.

Por esse exemplo, é nítida a influência que esse fenômeno global tem impactado a vida da Universidade por meio da transmissão de imagens e informação, pelas vias da tecnologia, podendo promover uma especial mercantilização do conhecimento e da cultura (CUNHA, 2007). Esse distanciamento da dimensão cultural decorre de um excesso de informações técnicas disponíveis, sempre renovadas, a partir das necessidades sociais, econômicas, técnicas, culturais e outras mais. Essa distância, da dimensão formadora dos saberes, da cultura, ocasiona uma transformação positiva da maneira de pensar, agir e ser. Tais pressupostos são muito subjetivos e distanciam-se dos problemas e questões cientificamente válidos e testáveis (TARDIF; LESSARD; LAHYE, 1991).

A Universidade configura-se como um lugar de produção de conhecimentos, e o docente exerce um papel fundamental nesse contexto. As mudanças necessárias exigem uma conversão dos professores a uma nova perspectiva de ensinar e aprender, a partir da ruptura com o conhecimento reprodutivo.

Os mais de 300 anos de pensamento positivista têm forte influência na concepção sobre docência. Um fator marcante na formação dos docentes foi a influência da concepção epistemológica dominante, específica da ciência moderna, teoria essa que se sustenta na racionalidade técnica, a qual só reconhece como ciência, como válido, aquilo que é quantificável e observável. O conhecer reduz-se a dividir e classificar para depois determinar as relações sistemáticas entre o que se separou, predominando as duas formas de conhecimento pautadas no modelo mecanicista das ciências naturais: disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas do modelo mecanicista (SANTOS, 2010). Ainda que o progresso das ciências naturais muito deva ao paradigma cientificista, as ciências humanas e sociais precisam de outros aportes para compreender e fazer avançar a humanidade. Uma outra pedagogia requer que considere significativos os conhecimentos específicos, mas potencialize os sujeitos e as condições de aprendizagem.

A docência é uma ação complexa que exige do sujeito da ação muitos saberes. Essa ação envolve fatores intrínsecos e extrínsecos, ou seja, recebe a influência de aspectos pessoais e sociais. E mais do que conhecer esses saberes faz-se necessário compreendê-los, ou melhor, ter a consciência daquilo que se está a fazer.

Olhando para a minha própria prática, reitero a afirmação anterior dizendo que me dei conta do pouco que reflito sobre minhas aulas, minha didática, minha avaliação. Talvez não busque compreender os limites dos conhecimentos e das

experiências que constituem meu saber docente, ou seja, dentro da proposição de fortalecer a capacidade de reflexão sobre aquilo que desenvolvo como docente. E quais seriam esses saberes inerentes da prática docente?

Alguns autores têm feito o exercício de categorizar os saberes docentes, afirmando que, como toda a classificação, qualquer uma é passível de restrições e possibilidades de ampliação. Entretanto, as contribuições contemporâneas não diferem muito entre si. Trago aqui a proposta de Cunha (2010) que sugere uma possibilidade de compreender o campo: 1) **Saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica**: capacidade de identificar as redes sociais e culturais atuantes no espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e as relações estabelecidas entre cada parte deste processo. Ter a visão de escola reconhecida por instituição social tendo seu papel de construção de um estado democrático, bem como a compreensão sobre a relação entre as disciplinas e a realidade da comunidade. 2) **Saberes referentes à dimensão nacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação**: a formação docente vai além do seu limite individual, ela decorre dos processos coletivos de aprendizagem relacionados às experiências vividas. 3) **Saberes relacionados à ambiência da aprendizagem**: envolve a capacidade do docente em despertar, em seus alunos, a curiosidade, a motivação em participar das propostas de ensino e com as avaliações adotadas. 4) **Saberes relacionados ao contexto sócio-histórico dos alunos**: um saber imbricado no processo de ensinar e aprender dentro da perspectiva cultural e social dos alunos, preocupado em atender à formação cidadã desses estudantes. 5) **Saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino**: parte do conhecimento específico presente em cada ação docente e segue para a capacidade de organizar os objetivos, métodos e propostas pedagógicas eficazes para a aprendizagem, sem esquecer da sensibilidade em perceber a condição de cada aluno em aprender. 6) **Saberes relacionados à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades**: exige criatividade e protagonismo docente e discente na escolha das técnicas e procedimentos de ensino, permitindo uma aprendizagem significativa, a partir da influência dos aspectos culturais, afetivos e cognitivos presentes em cada discente diante de uma nova aprendizagem. 7) **Saberes relacionados à avaliação da aprendizagem**: busca avaliar o que foi aprendido por meio de uma reflexão sobre os percursos envolvidos, desde os objetivos traçados, as metodologias escolhidas, sempre com um olhar sensível pedagogicamente falando, ou seja, um olhar capaz de

identificar e interpretar o desenvolvimento de cada aluno nas ações pedagógicas.

Percebemos, por essa descrição, porque é possível afirmar que a atividade docente é uma ação complexa, exigindo múltiplos saberes (SOARES; CUNHA, 2010). A ação docente não implica somente em se ter expertise sobre um determinado tema, ou profissão. Exige-se muito mais do que a capacidade de adotar metodologias modernas ou ativas que supostamente garantiriam a aprendizagem dos alunos. Essas técnicas podem ser somadas a outros fatores importantes na ação docente, porém o que se quer afirmar é que a profissão docente vai além dessa perspectiva.

Giroux (1997) foi pioneiro em trazer estudos defendendo a complexidade do ofício docente a partir da existência de múltiplas condições para o exercício, defendendo o entendimento do docente como intelectual. O que é ser um intelectual? Também Wolff (2006, p. 66) diz que ser intelectual é “mostra-se responsável e saber ‘fazer o trabalho pesado’ quando é preciso. A razão não é uma faculdade de pensar ideal, mas a faculdade de avaliar o possível”. Assim, o docente, ao assumir seu papel de intelectual, deverá desenvolver um pensamento capaz de desvendar e interpretar as atividades desenvolvidas em sua prática.

Avanço o passo e desafio-me a compreender as dificuldades dos docentes em explicitar justificativas para suas ações, pois os saberes não se esgotam com a prática, por vezes uma prática de reprodução sem nenhuma reflexão. A caminhada docente encontra-se contaminada por situações impeditivas em se realizar um trabalho intelectual, muitas condições sociais e políticas tentam calar essa condição intelectual dos professores, causando-os uma falsa impressão de um exercício profissional menos valorizado, em que, na realidade, a luta diária exige muitos esforços e conhecimentos. Os docentes necessitam buscar a sua autonomia, no intuito de reforçar a busca pelo protagonismo em suas ações e uma constante participação nas políticas educativas que tendem a reduzi-los à condição de operários. E mais, docência não é algo estático, é arte, é movimento, necessita gerar sempre algo novo: sentimentos, intenções e informações (CUNHA, 2010).

A docência, enquanto movimento, necessita ser constantemente renovada e essa vitalidade pode ser vista, também, na relação intrínseca da docência com a discência, pois o professor só se faz professor com a presença dos seus estudantes. O fazer docente encontra-se ligado ao processo de aprendizagem, e o desenvolvimento desse processo exige uma interação humana, atravessada por princípios éticos, no que diz respeito à empatia e à valorização dos saberes dos

estudantes.

A docência se constitui por múltiplos saberes; o currículo é território de disputa de saberes; a extensão, uma possibilidade de diálogo intercultural de múltiplos saberes; e a inovação pedagógica é ruptura epistemológica.

5 Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

5.1 Desvelando o objeto de estudo

O conhecimento científico se dá pela articulação entre a teoria e a prática (realidade empírica). Toda investigação começa por uma pergunta, ou por questionamentos sobre o tema em estudo, precisando, assim, de um método que possa responder aos questionamentos. Este trabalho pressupõe a tese de que a extensão universitária produz inovações nas práticas pedagógicas nos cursos de graduação. A pergunta quer responder como esse processo vem acontecendo e quais os impactos nas práticas pedagógicas.

O passo seguinte procurou relatar o caminho metodológico que foi seguido. O estudo assumiu um caráter qualitativo e descritivo, em vistas de atender ao objetivo de analisar o potencial inovador da extensão nas práticas docentes universitárias a partir das Ligas Acadêmicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

5.2 A extensão universitária na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

De início, serão apontados alguns recortes históricos desses cinquenta e quatro anos da UVA. Reforçando que a temporalidade trará, em suas descrições, pontos importantes, alinhados ao objeto da tese: a extensão universitária. Portanto, esta parte será dividida em: breve histórico sobre a UVA; recortes sobre a extensão e curricularização da extensão; e enfoques das Ligas Acadêmicas. Vimos que a UVA possui um forte traço assistencialista em suas ações extensionistas, concentradas mais nas áreas temáticas da saúde e do campo da extensão rural.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú completou, em 2022, cinquenta e quatro anos de fundação, cumprindo a sua missão de ofertar ensino superior fora da Região Metropolitana de Fortaleza, ou seja, a UVA inovou e descentralizou o ensino superior no estado do Ceará.

Localizada na cidade de Sobral, tornou-se polo central de universitários vindos de cerca de 55 municípios da região Noroeste do Ceará e de parte do Piauí. Primeiramente, a história da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) tem em suas raízes a presença da Diocese de Sobral, no propósito de propagar a fé cristã, por meio do curso de Filosofia, por influência de Dom José Tupinambá da Frota, bispo

de Sobral, que possuía uma visão empreendedora. Assim, a UVA nasce sob os cuidados da Diocese, com a presença do vigário capitular da Diocese Dom José Bezerra Coutinho que implanta a Faculdade de Filosofia de Sobral. Em onze de janeiro de 1961, sob o Decreto Estadual nº 49.978, a Faculdade é autorizada a ofertar os cursos de Letras, História, Estudos Sociais e Filosofia. As aulas aconteciam no prédio do Colégio Sant'Ana, até o ano de 1971. Posteriormente, passou a funcionar no prédio do Seminário São José, até os dias atuais (PDI, 2018; 2022).

Situa-se, geograficamente, na Região Norte do Estado do Ceará, fundada em 1968. Em 1968, a UVA foi criada pela Lei Municipal nº 214 de 23/ 10/1968, sancionada pelo Prefeito de Sobral, Jerônimo de Medeiros Prado, e teve como primeiro reitor o padre Francisco Sadoc de Araújo. No ano de 1984, a UVA foi vinculada à Secretaria de Educação e dotada de personalidade jurídica de direito público e autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar. Foi então encampada pelo Governo do Estado do Ceará, em 1984, por meio da Lei nº 10.933, de 10/10/1984. Nessa época, foram criadas a Faculdade de Ciências Contábeis, a Faculdade de Tecnologia, a Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia e a Faculdade de Educação. O artigo 17 da Lei nº10.933 diz que: os cursos de graduação das Faculdades, acima citadas e previstas no art. 5º desta Lei, serão, posteriormente, transformados nos centros: I - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, composto pelo Curso de Tecnologia - Edificações e Curso de Ciências; II – Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, composto pelo Curso de Enfermagem e Obstetrícia, Curso de Educação Física e Curso de Fisioterapia; III – Centro de Ciências Humanas, composto pelo Curso de Ciências Contábeis, Curso de Estudos Sociais, Licenciaturas Plena e Curta, Curso de História e Curso de Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau. Os Cursos de graduação continuaram a funcionar em seus estabelecimentos isolados de ensino superior até a conclusão do processo de reconhecimento da UVA.

No ano de 1990, por força do Decreto Estadual nº 20.686, de 20 de abril de 1990, a Universidade Estadual Vale do Acaraú passa a ser considerada Universidade, gozando dos seus direitos de órgãos de deliberação e direção superior. Em 1993, é considerada como fundação, em ato contínuo a Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), amparadas pela Lei nº 12.077- A, de 01/03/1993, publicada no Diário Oficial em 22/04/1993. Essa mesma Lei criou a Secretaria da Ciência e Tecnologia – SECITECE, a qual passou a cuidar das três

Universidades Estaduais (UVA, UECE e URCA) (FONTELES, 2022).

Em 1994, foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará, mediante Parecer nº 318/94, de 8 de março de 1994, homologado pelo Governador Ciro Gomes e sancionado pela Portaria nº 821 de 31 de maio de 1994, do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial da União de 01/06/1994 (MONT'ALVERNE; ALBUQUERQUE, 2018).

No período atual, a UVA dispõe de quatro *campi* e de 26 cursos de graduação, 13 bacharelados, 12 licenciaturas e uma graduação tecnológica. Os cursos de graduação acontecem nos quatro *campus* em Sobral, são eles: I- *Campus* Derby: abriga o Centro de Ciências da Saúde – CCS; II - *Campus* Junco: abriga o Centro de Ciências Humanas – CCH; III – *Campus* Betânia: abriga os Centros de Ciências Agrárias e Biológicas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Centro de Filosofia, Letras e Educação; IV- *Campus* CIDAO: abriga o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. Em 2021, criou o *Campus* Ibiapaba com os cursos de Administração e Pedagogia. Na área do *stricto sensu* possui: três cursos de Mestrado Acadêmico: Zootecnia, Geografia e Filosofia. Três cursos de Mestrado Profissionalizante, em rede nacional: Saúde da Família, Sociologia – PROFSOCIO e Ensino de Física. Um Doutorado Profissional em Saúde da Família (DPSF), iniciado em 2021, integrante da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (RENASF). Também oferta cursos de especialização em diversas áreas, atualmente, dispõe de 30 cursos.

Em vista de qualificar seu corpo docente, a UVA em parceria com outras instituições, firmou convênios para oferta de Doutorados Interinstitucionais (DINTER's). Nesse escopo, temos professores das mais diversas áreas, matriculados em cursos de doutorados, são eles: Computação, ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Filosofia pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - Rio); Linguística, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Educação, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Direito, ofertado pela Faculdade de Direito de Vitória (FONTELES, 2022).

Na dimensão de categorização da UVA enquanto instituição de ensino superior, ela pode ser descrita nos seguintes aspectos: a administração financeira é de ordem pública; a sua finalidade econômica e administrativa é filantrópica; na modalidade acadêmico-administrativa, ela oferta ensino superior de excelência, de forma inclusiva, flexível e contextualizada, e busca, por meio da pesquisa e extensão, soluções que promovam a qualidade de vida. Possui como missão articular o ensino,

a pesquisa e a extensão, respeitando o princípio constitucional previsto na Constituição de 88. Ao docente universitário cabe o papel de ofertar, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, proporcionando aos discentes uma formação ampla e um ambiente rico em aprendizagens significativas.

Identificamos, dentro da missão da UVA, o cumprimento do princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse ponto, descrevemos, nesta tese, alguns pontos marcantes da extensão, como política, prevista nos documentos oficiais da UVA. Institucionalmente, no Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017 e de 2018-2021, a UVA estabeleceu a sua Política de Extensão, seguindo as diretrizes da LDB, “tinha como eixo central, de sua atividade extensionista, a aproximação e a distribuição do saber e do sentir acadêmico às comunidades onde está presente, pela comunicação de produtos educacionais vinculados aos seus cursos” (UVA, 2013-2017; 2018-2021, p. 104). Ou seja, a política de extensão encontra-se apoiada nas seguintes diretrizes estratégicas:

- a. Divulgar o saber acadêmico com o objetivo de alcançar o maior número possível de pessoas da comunidade.
- b. Levar à comunidade os resultados de suas pesquisas e saberes, visando à promoção humana e ao desenvolvimento social e econômico regional.
- c. Enfatizar as atividades de extensão cultural como forma de contribuição à humanização do meio, modelando os aspectos históricos da comunidade.
- d. Manter sintonia com a comunidade para a oferta de treinamento e serviços de conteúdo técnico-científico como contribuição ao seu desenvolvimento (UVA, 2013-2017, p.104).

Dentro do seu planejamento estratégico e pedagógico, a UVA estabeleceu normas de regulamentação, registro e avaliação das ações de Extensão. Em 2016, publicou a sua Resolução nº 07/ 2016 – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, que aprovou o Regimento de Extensão Universitária da Universidade Estadual Vale do Acaraú, e estabeleceu normas de regulamentação, registro e avaliação das ações de Extensão no âmbito da UVA. Logo mais, em 2017, a UVA revogou a Resolução nº 07 e aprovou a Resolução nº 16/ 2017. Essas normativas incentivaram a regulamentação, registro e avaliação das ações de extensão no âmbito da UVA, pois inexistia ulterior deliberação com essa dimensão. Tais documentos implantam um pilar importante na UVA, pois, ao regimentar a extensão, abrem espaços para outros diálogos e tensionamentos entre os sujeitos e coletivos envolvidos nas ações de extensão da UVA.

De acordo com a art.º 1, da Resolução nº 16/2017 – CEPE, ela aponta a

extensão como um eixo de atuação que articula as funções de ensino, pesquisa, amplia e viabiliza a relação entre a Universidade e a sociedade. As diretrizes abordadas nessa resolução seguem as temáticas sugeridas pela Política Nacional de Extensão Universitária e pelo Plano Nacional de Educação. Em seu Capítulo X, sobre a Integralização Curricular da Extensão, prevê-se, em seus artigos 29, que a Pró-Reitoria de Extensão – PROEX incentivará a curricularização das ações de extensão nos projetos pedagógicos dos cursos da Instituição e, no Artigo 30, que as normas de integralização curricular da Extensão Universitária serão estabelecidas pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, em articulação com a PROEX, mediante aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.

No que discorre sobre regulamentação, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura assumiu a função de elaboração e condução da Resolução nº 16/2017 – CEPE que dispõe sobre o Regimento de Extensão Universitária da Universidade Estadual Vale do Acaraú, estabelecendo as normas de regulamentação, registro e avaliação das ações de Extensão no âmbito da UVA. Em 2018, foi publicada a Resolução nº 27/2018, sobre curricularização. As Pró-Reitorias de Extensão e Cultura e de Graduação conduziram o processo de resolução e seguiram com encaminhamentos institucionais por meio de: workshops e do Fórum de Extensão, todos, com a participação dos coordenadores dos cursos de graduação, representante técnico-administrativo e do Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI, para discussões sobre a extensão universitária desenvolvida, na UVA. A ideia inicial do Fórum foi de dar visibilidade às ações de extensão já desenvolvidas, ouvir relatos das potencialidades e fragilidades na extensão, para, a partir daí, iniciarem a discussão da curricularização.

As discussões sobre curricularização, no âmbito da Universidade, exigiram a participação de muitos atores, dentre eles a Reitoria, as Pró-Reitorias de graduação, extensão e planejamento. O que se percebe é que a determinação de serem destinadas, no mínimo, 10% da carga horária total do curso, em ações de extensão, exige uma mobilização dos sujeitos envolvidos, pois o fato não é só creditar a carga horária, para que apareça nos históricos escolares as atividades e carga horária detalhada. Talvez, o mais exigente do processo de curricularização seja o diálogo a ser estabelecido dentro dos colegiados, entre os discentes, entre os coordenadores dos cursos, as Pró-Reitorias de Graduação e Extensão. A percepção é de mudança de paradigma sobre o que se entende por extensão universitária; quais os conteúdos

curriculares possíveis de serem creditados como extensão; articulação entre os cursos sobre a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, como princípios para a ampliação de programas e projetos de extensão; planejamento financeiro articulado com a Pró-Reitoria de planejamento, visando à criação de custeio voltado para a extensão universitária; fortalecimento da política de extensão; ampliação dos incentivos por meio das bolsas PBP. Vejamos que não é somente a integralização dos créditos curriculares, o processo é mais exigente e delicado, pois envolve muitos sujeitos dotados de suas percepções, reflexões e posturas. Partindo do pressuposto de que fazemos parte de um coletivo, dentro de um contexto de Universidade pública e democrática, não devemos adotar medidas contrárias ao princípio do diálogo e participação ativa dos sujeitos.

5.4 Liga Acadêmica (LA): percursos de uma possível ação extensionista inovadora

Chegamos ao ponto de reflexão sobre o objeto de estudo da tese: as Ligas Acadêmicas. A partir delas, procuramos analisar suas potencialidades nas ações desenvolvidas por discentes e a reverberação dessas atividades nas práticas pedagógicas docentes.

O histórico, na UVA, sobre a origem das LA, discorre sobre um recorte temporal recente e específico do Curso de Enfermagem. Dentro dessa temporalidade, encontramos que, no ano de 2021, foi lançado um e-book chamado de *A Liga que deu liga: vivências no contexto da Saúde da Família*. Vale apontar que o relato desse livro é fruto das experiências vividas na primeira LA da UVA, fundada em 2014. Em seu primeiro artigo, os autores contaram a história da criação e suas motivações. Um ponto de destaque é que participar de LA possibilita aos discentes uma aproximação com a sua prática profissional. Outro aspecto relevante abordado no livro visa a reforçar a necessidade de transformação das práticas na Universidade e um maior incentivo no desenvolvimento de ações de extensão.

Merecem destaque outros relatos desse livro, por exemplo, o fato da ideia inicial de se criar uma Liga pode ter parecido “louca”⁸, por não terem experiência e nenhum modelo a ser seguido, tiveram apenas a motivação por inovar e reavivar a extensão dentro do Curso de Enfermagem por acreditarem nas possibilidades de formação das

⁸ “Louca”: expressão utilizada no artigo Araújo *et al.* (2021)

LA no processo de aprendizagem discente. Um grupo de alunos decidiu seguir em frente, vencer os medos e desbravar caminhos. A primeira ação foi escolher um(a) docente apto(a) e desejoso(a) de apoiar tal missão, visto que um dos princípios de escolha da coordenação docente de uma LA passa pela igual especialidade entre o(a) docente e a temática escolhida. Aqui vale mencionar que o surgimento da LA nasceu de um protagonismo dos discentes atraídos pela necessidade e desejo de aprofundar sobre conhecimentos específicos de sua área e necessidade de contato com a sociedade.

Postas as demandas administrativas, surgiu a primeira LA da UVA, alicerçada nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem, por meio da Resolução Nacional de nº 3, de 7 de novembro de 2001, que descreve as competências e habilidades gerais dos estudantes, tendo como um dos seus objetivos o aprender a aprender.

Pontuaram a atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente. Desde seu início, as LA, na UVA, foram vinculadas à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEX. Institucionalmente, era uma experiência nova e desafiadora, porém inovadora. Em 08 de outubro de 2014, foi lançado o primeiro edital da Liga Enfermagem em Saúde da Família. Desde a sua implantação, a Liga vem sendo considerada como um instrumento complementar na formação do estudante, pois as ações desenvolvidas no contexto das Ligas ampliam os conhecimentos aprendidos na academia, desenvolvem, nos discentes, responsabilidades em promover ações de saúde associadas às práticas na comunidade local. Elas vêm, também, proporcionando aos membros não só aprendizados acadêmicos, mas conhecimentos mais ampliados que impactam na formação profissional do discente.

Estudo recente, realizado por pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária – GEPPU da UVA, apontaram a relevância de uma Liga na formação acadêmica e profissional no Curso de Enfermagem, como também a relevância no fazer docente, apontando uma docência inovadora.

As Ligas Acadêmicas são entidades autônomas, criadas e organizadas por um grupo de discentes, sob a tutoria de um docente, com o intuito de complementar a formação acadêmica em uma área específica do conhecimento, possibilitando uma socialização do saber com a comunidade, visando, ainda, a atender demandas sociais (UVA, 2017; 2021). É considerada uma entidade sem fins lucrativos e que procura

alinhar-se à concepção ampla de Universidade, respeitando o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outro estudo sobre Ligas Acadêmicas, desenvolvido com estudantes de enfermagem da UVA, teve o objetivo de compreender a contribuição das Ligas Acadêmicas para a formação da enfermagem, verificando fatores que levam os estudantes a delas participarem, e as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nesses espaços.

Os resultados foram organizados em categorias temáticas. A primeira sobre as Ligas Acadêmicas, fortalecendo o ensino, pesquisa e extensão, apontou que as Ligas contribuem para o exercício da extensão, desenvolvendo habilidades sociais necessárias ao trabalho em saúde, contribuindo para uma imersão no campo de atuação e reconstrução de práticas e saberes em saúde. A extensão é vista como uma troca de experiências e saberes, em que o conhecimento abordado em sala de aula chega à comunidade, proporcionando uma interação entre a sociedade e a Universidade. Na dimensão da pesquisa, participar da Liga incentiva o desenvolvimento de trabalhos científicos, publicizando as experiências apreendidas em campo.

A segunda dimensão abordou sobre fatores que impulsionam a adesão às Ligas Acadêmicas, compreendendo que os estudantes de enfermagem que delas participam busquem outras experiências, na perspectiva de aproximação com a prática, como estratégia que contribui para o reconhecimento do profissional na prática, envolvendo a qualificação do currículo e o reforço do ensino e aprendizagem.

Os autores afirmam que a participação em Ligas é opcional, uma atividade que pode ou não ser realizada pelo estudante. Ao escolher participar, o discente aprenderá por iniciativa própria, num exercício de autogestão do seu aprendizado, a partir da aquisição de conhecimentos e práticas não existentes em seus currículos da graduação.

Estudos dessa natureza ajudam a compreender o papel das Ligas Acadêmicas no contexto da Universidade, pois indicam relevância do estudo dentro do princípio da indissociabilidade. O ensino com a participação na Liga proporciona um distanciamento da mera exposição de conteúdos, incentivando aos docentes e discentes a implementarem metodologias inovadoras, impactando no processo de ensino e aprendizagem. Na pesquisa, foi possível perceber a importância para os estudantes realizarem tarefas de compilação de dados e a escrita e publicação de

trabalhos científicos, por considerarem tal experiência relevante na aquisição de maturidade intelectual. Na extensão, percebe-se o impacto das Ligas nas comunidades (ARAÚJO *et al*, 2019).

Seguindo as normativas de organização da Universidade, por ser uma instituição pública, a UVA realiza junto às suas Pró-Reitorias, relatórios trimestrais compilados num relatório anual de todas as atividades realizadas, articulando o ensino, pesquisa e extensão. Em consulta ao Relatórios de Gestão entre os anos de 2014 e 2020, conferimos a quantidade de Ligas Acadêmicas cadastradas na PROEX. Vejamos, no Quadro 1, essas informações sobre as Ligas. Com o intuito de preservar os seus nomes, no quadro 1, apresentamos somente a existência de Ligas por curso.

Quadro 01 – Ligas acadêmicas entre os anos de 2014 e 2020, conforme Relatório de Gestão

ANO	CURSO
2014	Enfermagem
2015	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
2016	Enfermagem
	Enfermagem
2017	Enfermagem/Educação Física
	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
2018	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem/Educação Física

Continua.

Quadro 01 – Ligas acadêmicas entre os anos de 2014 e 2020, conforme Relatório de Gestão
(Conclusão)

ANO	CURSO
2019	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem/Educação Física
2020	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem/Educação Física
	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
	Enfermagem
	Direito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 02 – Quantidade de Ligas Acadêmicas entre os anos de 2014 e 2020, conforme Sistema Acadêmico da UVA

ANO	TOTAL DE LIGAS
2014	01
2015	04
2016	02
2017	05
2018	05
2019	05
2020	08
2021	09

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações do sistema acadêmico da UVA

Segundo relatório de Gestão da UVA, as Ligas Acadêmicas são entidades autônomas registradas na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEX, criadas e organizadas por discentes, tendo um docente como coordenador. O objetivo das Ligas é complementar a formação acadêmica em uma área específica do conhecimento,

possibilitando uma socialização do saber com a comunidade, visando, ainda mais, a atender demandas sociais (UVA, 2021).

As Ligas Acadêmicas vêm preencher um espaço de formação, em busca de novas perspectivas e possibilidades, nas quais os estudantes encontram-se ávidos por atividades de protagonismo que preencham as suas necessidades de saber e de experimentar novos horizontes, nem sempre abordados nos currículos dos cursos (NASCIMENTO, 2018). Buscam teorias aplicáveis à sociedade, desenvolvendo atividades de formação e conscientização, por meio das campanhas e, ao mesmo tempo, pesquisando temáticas que aprimorem a formação profissional.

5.5 Metodologia da pesquisa

A extensão universitária, dentro do contexto de Universidade contemporânea, exige uma tomada de decisão capaz de provocar reflexões nos sujeitos envolvidos em suas ações. Tais reflexões encontram-se imbricadas na perspectiva de buscar compreender a função da extensão no cenário atual das Universidades. E essa busca recai sobre a tentativa de saber se os professores que promovem ações de extensão procuram refletir, em suas práticas pedagógicas, ações inovadoras, a partir da leitura dos discentes que, com eles, compartilham esses espaços de aula, na dimensão de articular a extensão com o ensino e a pesquisa. O recorte do público discente para este estudo recai sobre aqueles que participam das Ligas Acadêmicas do Curso de Enfermagem da UVA.

Esta pesquisa buscou responder a seguinte questão problema: Que impactos a experiência de Ligas Acadêmicas, na UVA, incidem sobre processos inovadores nas práticas pedagógicas universitárias?

Vale lembrar, também, que o objetivo geral do estudo se centrou na possibilidade de analisar o potencial inovador da extensão nas práticas docentes universitárias a partir das Ligas Acadêmicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

A tese defendida é de que a extensão universitária produz inovações pedagógicas nas práticas pedagógicas dos cursos de graduação. Na busca de um caminho metodológico, para melhor atender ao objetivo da pesquisa, optou-se por ouvir os docentes e discentes participantes de Ligas Acadêmicas, na perspectiva de compreender suas experiências, em especial a partir das Ligas, e em que medida

constroem conhecimentos nesses processos, proporcionando uma prática pedagógica inovadora.

5.5.1 Delineamento da pesquisa

A coleta de dados se deu por meio de pesquisa documental, aplicação de entrevistas *on-line* e o grupo focal, junto aos docentes e discentes participantes de Ligas Acadêmicas.

A perspectiva qualitativa se vale da razão discursiva e olha o objeto na perspectiva da sua complexidade num contexto sociocultural específico. O método qualitativo é aplicado em estudos da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014). Procuramos informações sobre as experiências de discentes, docentes e outros sujeitos participantes do processo, compartilhando a posição de Minayo (2014). Tais abordagens atendem as investigações de grupos e segmentos focalizados e delimitados, como, também, ajudam na análise de discursos e de documentos.

5.5.2 Sujeitos da pesquisa

Inicialmente, a decisão foi de analisar a experiência das Ligas no Curso de Enfermagem. E por que Ligas do Curso de Enfermagem? Identificamos, junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEX, uma trajetória linear de projetos de extensão, com fama de experiências exitosas e por serem pioneiros na implantação dessas ações. Após consulta à PROEX/UVA, vimos que, em 2021, foram cadastrados na PROEX, como projeto de extensão, um total de oito Ligas. Desse total, selecionamos quatro, exatamente aquelas com maior tempo de fundação, constância e aceitação. A primeira a ser escolhida foi fundada em 2014; as duas outras foram fundadas no ano subsequente, ou seja, em 2015 e, por fim, a última foi fundada em 2017, todas ainda vigentes. Ressaltamos que um fator preponderante na escolha das Ligas foi a pessoa do docente, ou seja, precisávamos que os discentes tivessem experiências vividas junto as(aos) Coordenadores(as) Docentes, tanto nas ações de extensão, como também no espaço de aula universitária.

Em conformidade com os aspectos éticos, as identidades dos sujeitos foram preservadas. No processo de categorização das informações, desde a coleta, transcrição e análise, as falas, nomes ou qualquer outra identificação foi preservada. A pesquisadora atribuiu códigos para cada Liga, docente e discente, na perspectiva de organização das informações. Após escolha das Ligas, identificamos que as coordenações das quatro ligas escolhidas ficavam sob a guarda de quatro mulheres. Desse modo, a partir de então, nós nos reportaremos em grau feminino às Coordenadoras Docentes das Ligas Acadêmicas de Enfermagem.

As Coordenadoras Docentes partícipes do estudo foram selecionadas por alguns critérios:

- a) ser professor participante da Liga;
- b) ter aceitado participar da pesquisa;
- c) apresentar disponibilidade de tempo para a entrevista.

No caso dos discentes, elencamos que:

- a) seja aluno do curso em que a Liga é cadastrada;
- b) aceitação em participar da pesquisa;
- c) apresentar disponibilidade em participar do grupo focal
- d) ser maior de idade.

No total, foram entrevistadas quatro coordenadoras de Ligas e quinze discentes.

A todos os participantes foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1) exigido por critério ético, os quais assinaram sua concordância em participar do estudo.

Uma solicitação foi encaminhada à coordenação do Curso de Enfermagem pedindo os contatos dos docentes/coordenadores das Ligas. Posteriormente, enviamos convite, por e-mail, para participação no estudo. O contato dos discentes foi disponibilizado pelos docentes no dia da entrevista. Ressaltamos que, no referido dia, os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ficando uma via com a pesquisadora e a outra ficou com o docente.

5.5.3. O contexto do estudo

No mês de fevereiro de 2022, encaminhamos o Projeto de pesquisa para apreciação ética. Na época, anunciamos que a coleta seria de forma remota e que poderia ser modificada para o formato presencial, caso as atividades acadêmicas retornassem para essa modalidade. Em abril de 2022, a UVA retorna seu semestre 2022.1, ao modelo presencial. Em decorrência disso, a coleta de dados ocorreu entre os meses de maio e junho de 2022 e, se deu de forma presencial. Exceto uma entrevista, com uma docente pertencente ao grupo de risco, a qual solicitou que seu encontro fosse de forma remota.

Todos os demais encontros com docentes/coordenadores e discentes aconteceram no Centro de Ciências da Saúde – CCS, *Campus* Derby, nas salas 02 e 03. Os discentes participaram do grupo focal nessas salas e, os docentes foram entrevistados em outros espaços do CCS, sempre em comum acordo com os participantes.

5.6 Instrumentos de coleta dos dados

5.6.1 Análise documental

Como parte do estudo, realizamos a leitura e análise de alguns documentos institucionais que serviram de subsídio teórico, tanto na primeira parte da tese, quanto na consolidação dos dados. Vale apontar que os documentos serviram para consulta, auxiliando a compreensão acerca da instituição em estudo e suas percepções acerca da temática em questão. Para tanto, consultamos os seguintes documentos:

- a) O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade;
- b) O Projeto Político Pedagógico – PPC do curso de graduação em Enfermagem;
- c) A Resolução da Extensão Universitária e das Ligas Acadêmicas;
- d) Os Estatutos das quatro Ligas;
- e) Os Relatórios Finais das ações de extensão cadastradas na PROEX.

5.6.2 Ouvindo os interlocutores

As entrevistas

Com o grupo dos discentes realizamos o grupo focal. Os encontros grupais aconteceram no Centro de Ciências da Saúde – CCS, no Campus Derby da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Um grupo focal ocorre num formato de entrevistas grupais, favorecendo um encontro entre os participantes que discutem e manifestam suas opiniões, sejam concordando ou discordando. Foram momentos ricos de debates, aprendizados e de escuta sensível à fala do outro.

5.6.3 Escuta sensível aos discentes por meio do Grupo Focal

A técnica de grupo focal vem sendo muito utilizada como abordagem qualitativa em pesquisa. A escolha dos participantes perpassa pela vivência com o tema, permitindo-lhes uma interação participativa por meio de elementos importantes sobre suas experiências e o tema em estudo. Nesta pesquisa, debatemos um conjunto de questões próprias do objeto do estudo. Gatti (2012) adverte que o uso do grupo focal deve ser uma escolha criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa.

No critério de condução das perguntas, o moderador ou pesquisador iniciou com alguns encaminhamentos e intervenções sobre a temática, sempre com atenção aos comentários para não interferir nas reflexões dos participantes. O importante na realização de um grupo focal é sempre a interação entre os participantes, na perspectiva de saber como pensam e porque pensam o que pensam sobre a temática em estudo. Essa técnica exigiu da pesquisadora uma desenvoltura em sua capacidade de perceber a troca de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações dos participantes, numa possibilidade de coletar diferenças e divergências, contraposições e contradições.

No critério de organização e desenvolvimento do grupo focal, pontuamos algumas questões importantes para este estudo. O primeiro ponto destacado por Gatti (2012) foi a apresentação do problema de pesquisa aos participantes.

O segundo critério referiu-se à composição do grupo. O primeiro elemento considerado foi a homogeneidade do grupo, ou seja, no estudo, utilizamos discentes

participantes em Ligas Acadêmicas que respondessem ao objetivo do estudo, ou seja, analisar o potencial inovador da extensão nas práticas docentes universitárias a partir das Ligas Acadêmicas da UVA.

Tomamos como base quatro (04) Ligas Acadêmicas. Ao tempo em que fomos caminhando para o convite aos discentes, momento posterior às entrevistas dos professores, percebemos uma especificidade na escolha dos discentes. Em virtude do tempo pós-pandêmico, as atividades das LA sofreram alterações em seus calendários. Diante disso, na época da coleta de dados, os ligantes encontravam-se no início das ações. Por conta dessa especificidade, resolvemos conversar com a diretoria das Ligas, composta por ex-ligantes, os quais viveram experiências nos campos de ação e com os docentes coordenadores.

O período escolhido na pesquisa e dedicado à coleta de dados ocorreu no primeiro semestre presencial, após o tempo da pandemia da COVID-19, que resultou no cancelamento das atividades acadêmicas presenciais. Outro fator a ser destacado foi a temporalidade de cada Liga. No período da coleta, acontecia a seleção de novos ligantes e, por conta dessa situação, definimos que seria mais importante reunir a diretoria das Ligas, pois em sua composição temos ligantes da edição anterior.

Como sinalizado, os encontros aconteceram de forma presencial, nas salas do Centro de Ciências da Saúde – CCS, da UVA, no horário e dia das reuniões das LIGAS, para facilitar a participação dos discentes. As reuniões foram gravadas utilizando *Iphone* e gravador. Todas as gravações foram transcritas com ajuda de um aplicativo do *Google Docs*. capaz de transcrever áudio, reconhecendo a fala do usuário e transformando-a em texto, aplicativo conhecido por *Voice Note II*. Após a transcrição, foi feita uma leitura em todos os textos, precisando retornar às gravações para a correção de algum trecho desconexo decorrente da transcrição.

Foram 15 discentes que participaram dos Grupos Focais, distribuídos em quatro grupos, com um encontro cada. A princípio, seriam integrantes do grupo todos os discentes ligantes, porém encontramos uma especificidade no momento da coleta. Em decorrência da Pandemia, a seleção para a composição dos novos integrantes das Ligas, no Curso de Enfermagem, aconteceu durante o primeiro semestre e, só no segundo semestre, é que, de fato, aconteceriam os encontros e ações das Ligas. Consideramos que não seria relevante conversarmos com os novos ligantes, pois eles não tinham tido ainda experiências, nem de Ligas e nem com os docentes. Assim, em diálogo com os docentes/coordenadores, entendemos que seria mais impactante

conversarmos com a diretoria das Ligas, as quais representariam a parte dos discentes que já participaram, pelo menos há um ano, das ações e, viveram experiências com os docentes/coordenadores. Desse modo, apostamos que eles teriam informações mais robustas sobre o tema da pesquisa.

5.7 Aspectos éticos

Em cumprimento aos princípios éticos exigidos em pesquisa com seres humanos, submetemos o projeto de pesquisa para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, localizado na Rua Mauro Célio Rocha Ponte, nº 150 - Bairro Derby, Sobral – Ce. O estudo foi aprovado e obteve parecer consubstanciado do CEP, com CAAE: 56421822.1.0000.5053. Todos os participantes foram informados sobre os benefícios e os riscos, assim como sobre o sigilo de sua identidade, tendo em vista que terão seus nomes preservados e que estariam livres para desistirem do estudo a qualquer tempo. No momento do aceite para participarem, foram entregues e assinados os Termos Livre de Consentimento Esclarecido – TCLE. Todas as coletas respeitaram a Resolução 422/12 relativa à pesquisa com seres humanos e em consonância com os quatro princípios básicos da bioética: autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

6 Analisando os depoimentos: exercício de uma escuta qualificada e dialógica

Após cada entrevista e grupo focal as narrativas foram transcritas e analisadas usando a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Método este que se utiliza de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Em conformidade com o método escolhido, procuramos seguir as três fases de análise, são elas: A) a pré – análise: foram escolhidos os documentos para análise, construção de quadro teórico para a utilização na fase dos resultados; B) a exploração do material – fase de codificação, decomposição ou enumeração. Neste momento, os dados coletados foram codificados, ou seja, transformados e agregados em unidades e, posteriormente, esses dados passaram por uma classificação por categorias, a partir do que existia em comum entre eles. C) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O processo de organização e compreensão de narrativas dentro de um escopo de pesquisa exige do pesquisador zelo e critério. Tendo em vista essa prerrogativa, as transcrições das narrativas docentes e discentes foram organizadas em quadros analíticos. O primeiro quadro foi preenchido com as questões das entrevistas e dos grupos focais aplicados aos docentes e discentes. Para cada pergunta, destacamos o núcleo das questões e recortes dos depoimentos dos sujeitos, considerados como pontos centrais de análise. A partir desses destaques, elencamos as dimensões de análise. Na perspectiva docente, destacamos as seguintes dimensões:

- a. A presença de uma escuta qualificada e diálogo com a comunidade gera ações efetivas e refletidas nas práticas docentes;
- b. Uma prática extensionista transformadora atua diretamente na prática pedagógica docente;
- c. Tecnologias Educativas favorecem a inovação das práticas pedagógicas;
- d. A estrutura da Liga valoriza o protagonismo, criatividade e interculturalidade;
- e. Curricularizar Ligas Acadêmicas exige conhecimento sobre essa política e investimento da Universidade.

Na perspectiva discente destacamos as seguintes dimensões:

- a. A condição de escolha de ser ligante;
- b. O protagonismo estudantil e sua influência na formação profissional;
- c. As práticas pedagógicas inovadoras que protagonizam;

d. A curricularização das Ligas.

Compreender e analisar os depoimentos dos docentes deu início à análise dos dados. Primeiramente, optamos por caracterizar o perfil das professoras coordenadoras, incluindo o grau de formação, tempo de magistério superior, produção acadêmica e científica. Após, dedicamo-nos à análise dos depoimentos, como explicitado a seguir.

6.1 Caracterização das Coordenadoras Docentes

Como já foi explicado, as quatro docentes partícipes deste estudo fazem parte do colegiado do Curso de Enfermagem da UVA. Todas são do sexo feminino, com idade entre 40 e 58 anos. Pertencem ao regime de dedicação exclusiva e têm tempo de magistério superior variando entre 6 e 29 anos. Quanto à titulação, uma é mestre, duas doutoras e uma com pós-doutorado, assumindo, respectivamente, os cargos de assistente, adjunto e associado. Na dimensão de atuação em atividades de extensão, todas participam de projetos de extensão, seja coordenando ou como integrante dos grupos. No ensino, atuam orientando monitorias, grupos de estudos. Na pesquisa, atuam em grupos de pesquisa, com relevantes publicações em suas áreas de atuação.

Tomamos os depoimentos e, a partir da análise das dimensões propostas na pesquisa, trazemos os dados que interessam a este estudo, a partir das cinco dimensões eleitas para interpretação dos dados.

a. A presença de uma escuta qualificada e dialógica com a comunidade gera ações efetivas e refletidas nas práticas docentes.

Para as coordenadoras docentes das Ligas existe influência das ações de extensão em suas práticas pedagógicas com possíveis inovações. Ouvimos, também, que a extensão possibilita aos docentes compreenderem a realidade do campo das práticas induzindo-os a produzirem novas práticas.

A primeira coisa é conseguir compreender o que a comunidade demanda, o que ela precisa, não só o que precisa, mas o que ela deseja. A partir dessa leitura é que você vai orientar as ações.

É essa necessidade do mercado, da sociedade, das pessoas, não é isso?

Volta para academia, para a Universidade com essa possibilidade de se inovar, não é?

... primeiros contatos é para conhecer os territórios, as necessidades. E para nós docentes é importante para nossa ação pedagógica. Esse olhar para as necessidades daquele território, o perfil epidemiológico daquela comunidade, o perfil socioeconômico daquela comunidade. Quando a comunidade procura aquele serviço de saúde? Por que não procura? Então, conhecer o território é importante demais para as nossas práticas de ensino e na pesquisa.

Identificamos aí a necessidade de se fazer uma escuta qualificada nos territórios das ações de extensão, distante da perspectiva de ser **donos**⁹ de um saber científico, desvalorizando as necessidades das comunidades. Trata-se do que Freire (1983, p. 25) chama de “antialogicidade como fonte de uma teoria da ação que se opõe antagonicamente à teoria da ação que tem como matriz a dialogicidade”. O pensamento de Freire se percebe nos depoimentos que ouvimos.

Não tem como perceber uma realidade que não esteja associada à necessidade de conhecer e pesquisar. Ela se reflete na maneira de vincular o conhecimento ao real, fomentando novas práticas que respondam a **essas necessidades** (grifo nosso) observadas.

Uma ação de extensão torna-se eficaz quando evita uma invasão cultural, ou seja, uma conquista, manipulação e messianismo. A expressão “*respondam a necessidades*” sugere uma possibilidade de mudança nas práticas docentes, quando o observado impacta e traz reflexões sobre as práticas. A via mais segura e possível que permite o encontro das diferenças entre a Universidade e a comunidade é a do diálogo, esse “encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28).

Fui surpreendida ao me deparar com depoimentos das coordenadoras docentes que insistiam em uma abertura à escuta, incluindo uma sensibilidade partilhada com os discentes, favorecendo mudanças de posturas, de pensamento até a possibilidade de mudanças de comportamento e ações. Quando nos preocupamos com a realidade no campo das práticas, saímos de um lugar de controle da rota, mas caminhamos para uma via de troca e aprendizados. Estabelecer um diálogo é ser capaz de despojar-se de um falso domínio do conteúdo técnico, afastando-se do pensamento de ser aquele que domina, portanto o ativo, aquele que deposita conhecimentos vendo os usuários dos serviços como quem recebe passivamente e

⁹ “**donos**”: grifo da pesquisadora.

com docilidade os conhecimentos acadêmicos. Freire (1983, p.30) já fazia uma reflexão a respeito de quando se notava preconceito em relação aos sujeitos pela sua forma de falar, vestir ou comer. Essas particularidades não desvalorizam o conhecimento técnico, apenas alertam para a importância de considerar a cultura do sujeito da prática.

b. Uma prática extensionista transformadora atua diretamente na prática pedagógica docente

Para todas as entrevistadas, a extensão proporciona experiências novas. A cada nova imersão, um novo se descortina e se revela nas práticas docentes. A extensão aparece como uma possível ferramenta que impulsiona o docente a buscar a ampliação de seus horizontes e retroalimentar suas práticas.

Dizem nossas interlocutoras:

A prática extensionista tem característica transformadora e atua diretamente no trabalho do docente.

A inovação aparece como um olhar mais ampliado que alcança novos horizontes, como ponto fundamental para alimentar a prática docente. Essa visão ampliada, esse contato, essa dimensão que a sociedade nos dá, influencia a nossa prática.

É uma via de mão dupla. Não é essa necessidade do mercado e até da sociedade, não é isso. São os saberes que voltam para academia, para a Universidade com possibilidade de inovar.

De encontro com a Política Nacional de Extensão Universitária, delineada pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012), em seu prefácio, há uma definição de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2004, p.53-54) sobre as ações de extensão. Compreendo esta citação muito mais do que uma definição, mas também, como uma descrição valorativa e potencializadora da extensão universitária.

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

A partir dessa definição, podemos refletir sobre os depoimentos de algumas

coordenadoras docentes, quando proclamam e ressaltam a via de mão dupla que acontece entre a sociedade e a Universidade, não só para explorar, mas para conhecer, para aprender, reaprender e inovar práticas. Conforme Santos (2019, p. 75) “... às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) é importante” com impacto nos currículos e na carreira docente. Isso deveria vir para a centralidade das políticas institucionais.

Os docentes, de certa maneira e a partir do contato com o campo, sinalizam essa perspectiva, pois o que foi aprendido nas experiências das Ligas decorreu das práticas de extensão.

A experiência prática alinha melhor a docência. Não me refiro aquela que fica presa nas quatro paredes da Universidade e faz com que a gente valorize mais ainda a extensão universitária.

.. ao olhar as necessidades daquela comunidade percebemos que não tem nada pronto. Você não pode chegar numa Unidade de Saúde com tudo organizado, sem ouvir os usuários e querer montar por exemplo, um grupo de gestantes. De repente aquilo que trago pronto, pode não ser a real necessidade daquela Unidade, daquela comunidade...

Então, esses cenários reais ajudam muito ao docente. Quando eu vou preparar minhas aulas, me inspiro nas vivências, da forma como devo abordar esses grupos. Minhas aulas precisam se aproximar dessas realidades. Eu tenho que falar a linguagem deles, não é? Eu tenho que ver, por exemplo, qual são as gírias usadas nesse grupo. Porque quando eu me direcionar para criar vínculo eu posso usar a mesma linguagem, que eles vão gostar. Tudo isso, toda essa experiência, levo na elaboração das aulas.

... E eu com meus livros aqui na Universidade e com meus textos, jamais ia compreendera realidade. Então a prática, os locais reais, as situações reais, empoderam o professor e inclusive a sua aula.

Esses cenários de práticas são muito verdadeiros. São luzes para os conteúdos teóricos que o docente deve priorizar. Deve priorizar por quê? Porque quando estamos no ensino, vamos aos compêndios, certo? Então, mas precisamos pinçar o que é importante em termos de descompassos entre aquilo que está escrito na política e o que de fato ocorre no campo da prática.

As ações de extensão ajudam a compor a linha de pensamento proposto por Boaventura de Sousa Santos e citado por Pina-Oliveira e Chiesa (2016, p. 6) sobre as contradições e ideias do conhecimento universitário e o pluriversitário. Encontramos esses dois tipos de conhecimento diluídos dentro das funções acadêmicas da IES, envolvendo o tripé ensino, pesquisa e extensão. O conhecimento universitário dá mais ênfase na produção de conhecimento; foca mais nos pesquisadores; o ritmo da pesquisa é posto pelos pesquisadores sem a participação da comunidade; as metodologias de pesquisas são, muitas vezes, baseadas na neutralidade científica; o

conhecimento gerado tende a ser hegemônico, homogêneo e hierarquizado entre as partes; há uma verticalização considerável no conhecimento científico; pouca participação social sobre as descobertas científicas; unilateralidade entre a Universidade e sociedade; e formação profissional e crítica. Entretanto, o conhecimento pluriversitário destaca: a existência de uma coprodução e aplicação do conhecimento adquirido nas ações; o foco, ritmo e objetivos do estudo são compartilhados entre os pesquisadores e os utilizadores; as metodologias escolhidas são de cunho mais participativos e de pesquisa-ação. Ocorre uma produção de conhecimento contextual, heterogêneo mediado por atores sociais; os conhecimentos são gerados a partir das necessidades, e isso impacta na organização da produção do conhecimento; as produções permitem a construção de novos caminhos inter/transdisciplinares e, ainda, ocorre uma interatividade potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação, redundando em uma formação mais cidadã e solidária.

A descrição acima sobre conhecimento universitário e pluriversitário é um exercício diário para quem faz extensão universitária, na busca de primeiro compreender o que é a extensão e qual o seu objetivo dentro da Universidade e seus desdobramentos para a formação discente e docente. Posto isso, retorno à fala da coordenadora docente que se reportou à valorização da extensão realizada fora dos muros da Universidade e que pode transformar vidas. Esse “transformar” perpassa por mudanças no perfil da formação docente, passando de uma perspectiva crítica, não engessada na racionalidade técnica, visando à formação cidadã, solidária e contra hegemônica. Não seria isso inovador? Um docente que se vê parte dessa mudança e que a expressa no seu fazer docente sinaliza a flexibilização em suas práticas pedagógicas. Se contrapõem a uma didática construída somente por meio das consultas aos livros, textos acadêmicos ou laboratórios práticos dentro da Universidade. Desse modo, ações extensionistas propiciam um contato com o real e, mais ainda, um diálogo e trocas capazes de empoderar, impactar e, nesta pesquisa, inovar práticas pedagógicas presentes no ensinar e no aprender.

A Universidade, por meio da extensão, tem possibilidade de ofertar um ensino pluriversitário quando abre suas portas para a sociedade, espaço que a sustenta e a abriga (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Vale fazer menção a uma reflexão de Santos e Almeida Filho (2008) sobre a legitimidade da Universidade envolvendo a busca por conhecer e refletir sobre o seu

entorno, comprometida com questões sociais, políticas, com a globalização do saber universitário, permitindo a construção de uma Universidade nova e democrática.

c. Tecnologias Educativas inovando práticas

Os depoimentos das coordenadoras docentes, sobre o uso de tecnologias educativas como ferramenta de inovação em suas práticas pedagógicas, foram muito enfáticos. Nos quatro editais das Ligas Acadêmicas havia a solicitação de que os discentes fizessem uso ou elaborassem tecnologias educativas como parte do processo seletivo.

Nossas interlocutoras, reforçando o pensamento de Santos e Almeida Filho (2008) sobre o conhecimento pluriversitário, assumem a positividade daquele que substitui a unilateralidade pela interatividade; uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação.

Elaborar tecnologias educacionais refere-se a ferramentas que os alunos utilizam e socializam. Nossos alunos compõe uma geração de estudantes altamente tecnológicos; então precisamos caminhar junto com eles.

... os alunos estão cansados de aulas expositivas. Eles têm um potencial criativo imenso. A gente vai aprendendo. Eu aprendo muito com eles...

... Porque você tem essa forma, essa linguagem mais jovem, mais próxima, verbal, corporal, tanto das mídias. Antes da pandemia eu não dominava nenhuma dessas ferramentas digitais. Para poder estar na Liga, precisei estar dentro dessa realidade, me aproximar, me apropriar dessas ferramentas. Isso é algo que vai mudando na nossa prática.

... vou pontuar a pandemia que foi muito desafiadora, porque mudou completamente as nossas relações, nossa maneira de abordar o público. Tivemos que aprender uma nova linguagem de nos dirigir, de conseguir público, de conseguir público através de uma live, através de uma postagem, de entrar numa escola virtualmente, através de um contato remoto. Foi tudo muito diferente. Exigiu demais de nós. Era um terreno ainda muito desconhecido, tínhamos uma vaga inserção, mas não sabíamos como era. Isso mudou bastante e influenciou. Vimos que tem algumas coisas que são interessantes, alguns instrumentos e práticas.

... lembro que antes da pandemia, pedia para os alunos desligarem o celular. Hoje, utilizo o celular como ferramenta educativa. Peço que coloquem os celulares nas carteiras, disponho de QR Code para terem acesso a um artigo. Eles abrem, leem o artigo no celular e respondem o formulário, tudo através do QR Code. Peço que façam um jogo educativo que está aqui no QR Code. Liguem a Câmara e eles ficam naquela motivação com o celular. Aprendi a utilizar o celular para educar.

Em meados de março de 2020, tivemos um estado de emergência provocado

pela COVID-19. Ficamos em nossas casas, com aulas presenciais suspensas. No princípio, não acreditávamos que a situação se estenderia por todo o ano letivo. Dado o avanço da pandemia, estratégias precisaram ser tomadas, exigindo uma nova organização de sistemas e práticas educativas, na busca da garantia ao direito à educação (CAMPANI; SILVA; HOLANDA, 2021). Assim, aos poucos, fomos testemunhando a precarização do ensino brasileiro, decorrentes de políticas públicas pouco eficazes e excludentes, desde a inadequada formação dos professores até o desinteresse dos alunos e das famílias. Na pesquisa de Castro, Rodrigues e Ustra (2020), realizada com docentes na busca de caracterizar os reflexos da pandemia da COVID-19, ficou evidente o distanciamento social e os desafios das aulas remotas em suas práticas pedagógicas. No âmbito das aulas remotas, o uso de ferramentas tecnológicas esteve mais ao alcance das habilidades dos docentes quanto à preparação e execução das aulas, porém demonstraram dificuldade em lidar com novas tecnologias mediadas por plataformas digitais. Corroboram, assim, os relatos das coordenadoras docentes ao apontarem que a permanência na Liga, durante a pandemia, exigiu aprender novas ferramentas educativas. No fazer cotidiano, os (as) professores(as) são desafiados(as) constantemente na busca de novos conhecimentos e novos saberes alinhados às demandas sociais, culturais, científicas e tecnológicas (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021).

Esse ponto, sobre o uso de tecnologias da informação, traz a citação de Serres (2013) ao relatar que a geração de hoje não habita mais o tempo de seus antepassados, eles vivem outra história. Os jovens são formados pela mídia, publicidade que parecem assumir a função do ensino. A geração atual habita o virtual. Serres pondera que “o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar e a consulta a sites não ativam os mesmos neurônios, nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, caderno e quadro-negro” (2013, p. 19). Desse modo, eles não pensam, integralizam e nem sintetizam da mesma forma que nós, seus professores.

Podemos perceber essa verdade na fala de uma das coordenadoras “*Nossos alunos compõe uma geração de estudantes altamente tecnológicos, então precisamos caminhar junto com eles*”. Somos docentes de outra geração e precisamos aprender com nossos alunos. A experiência nas Ligas, por envolver um grupo pequeno de estudantes, permitiu uma troca de saberes mais eficaz. A docente, ao perceber sua dificuldade com as novas tecnologias, solicitou auxílio aos seus alunos. A partir dessa

vivência e de muitos aprendizados, ocorreram mudanças em suas práticas de aula, pois as ferramentas tecnológicas vividas nas Ligas Acadêmicas foram levadas para a prática das aulas.

É desafiadora uma docência que convive com uma geração tecnológica, onde o manejo dos celulares se impõe como parte importante da realidade dos estudantes. A aula parece estar em todo lugar, o saber se espalha de forma homogênea, descentralizada e com movimentação livre. Os alunos não conseguem permanecer em aula aprisionados, calados, imóveis. Portanto, não podemos também ter professores presos ao quadro-negro; eles precisam estar em todo espaço onde acontece a aula, interagindo e colocando os alunos como protagonistas.

d. Extensão, inovação e protagonismo

Nesta dimensão, tratamos das percepções das coordenadoras docentes sobre a possibilidade de despertarem em seus discentes a criatividade, a interculturalidade e o protagonismo. Vimos que a escolha de determinadas práticas, dentro de um ambiente acadêmico, pode despertar e provocar mudanças de posturas em seus discentes. Em um dos relatos, identificamos que a própria estrutura de uma Liga Acadêmica influencia positivamente o protagonismo estudantil, estimulado pelo que consta no seu Estatuto com as normas e regulamentos que sugerem essa condição. Vale lembrar que, na estrutura organizacional das Ligas, há os ligantes (discentes selecionados por edital), tendo um aluno com função de presidente, além da diretoria administrativa, financeira, comunicação, ensino, pesquisa, extensão e responsabilidade social. Essa estrutura prevê o protagonismo discente que deve tomar decisões, criar estratégias, planejar ações, avaliar situações e propor demandas. Assim, os discentes ligantes apresentam um comportamento diferenciado em todas as realidades acadêmicas. Dessas experiências, saem frutos importantes, como a produção de Trabalho de Conclusão de Curso; apresentação de trabalhos em eventos internos e externos; a escrita de artigos e publicação em revistas reconhecidas e, inclusive, oportunidades de trabalho.

Destacamos que as docentes falaram sobre a estrutura das Ligas e o protagonismo estudantil.

A primeira questão pilar da Liga é o protagonismo. Na medida em que você cria essa estrutura, tem um diretor, tem um presidente, que tem um corpo

discente com funções, com papéis estabelecidos. O coordenador docente fica com o papel de acompanhar, apoiar, dando espaço para que o aluno possa ter seus próprios caminhos e suas próprias ideias.

Isso é riqueza na Universidade, você pode pensar, lançar mão de ideias ainda que não sejam das melhores, mas você tem este espaço de possibilidades de criação, extremamente importante para o estudante. Por isso, o estudante da Liga é diferenciado. Quando ele termina o ano nessa condição, às vezes, não reconhecemos mais o estudante.

A existência das Ligas na UVA está normatizada pela Resolução nº 08/2021 - CEPE, a qual prevê, em seu art. 3, item I, o protagonismo estudantil, assim explicitado: “Incentivar a atuação ativa dos discentes no âmbito das atividades extensionistas”. Tal normatização engendra as ações de extensão desenvolvidas pelas Ligas na perspectiva de reconhecer o discente como sujeito ativo, que pensa, cria e produz conhecimentos. Além disso, reconhece as potencialidades desses sujeitos da ação, visto que cada um tem a sua história, cultura e ideais. As ações extensionistas tornam-se território de trocas de saberes, experiências e aprendizados entre os docentes, discentes e comunidade. Ainda na Resolução das Ligas da UVA, corroboramos essa proposição trazendo o item III do artigo 3 sobre a finalidade da LA: “III – Estender à sociedade serviços advindos das atividades de ensino e de pesquisa, articulando-se de forma a viabilizar a interação entre a Universidade e a sociedade, visando a solução e/ou redução de problemas sociais”.

É possível perceber a possibilidade de inovação a partir das Ligas, quando permitem ao discente criar estratégias e nesse movimento, também, inovar as práticas docentes, diminuindo a sua centralidade no ensino e colocando-o no círculo das ações, sejam no ensino, pesquisa e na extensão. Uma das coordenadoras docentes reforçou essa questão ao relatar que sua função é somente acompanhar e apoiar seus discentes na trilha de caminhos inspirados nas suas ideias. Um comportamento que inova a prática docente. Certamente ele não vê seu ambiente de aula da mesma maneira. O planejamento, nas disciplinas, sofre reflexos dessas experiências, pois compreendem que a realidade exige mudanças de posturas e práticas. O que temos nos livros e compêndios são conteúdos dinâmicos e não estáticos como se fosse possível repeti-los em todos os semestres. Os discentes percebem e se desmotivam com tais posturas. Após a experiência na Liga, aumenta a sensibilidade do grupo, pois a realidade é dinâmica, plural e sempre nova. Exige-se mudanças nas formas de aquisição dos conteúdos; os discentes vão exigir essa perspectiva e a inovação no fazer e ser docente.

e. Curricularizar Ligas Acadêmicas exige conhecimento sobre essa política e investimento da Universidade

A discussão central dessa temática é muito sensível na ambiência universitária. Envolve uma abordagem desafiadora desde o entendimento do que seja extensão universitária até o ponto nevrálgico que é a questão de recursos financeiros para tal.

Considerando que já discorremos sobre a curricularização na UVA, com suas resoluções e encaminhamentos, voltamos ao tema com mais especificidade. Esse assunto vem na pauta das Universidades desde o Plano Nacional de Educação 201104-2024, em sua meta 12.7, da Lei nº 13.005/2014, que exigia a obrigatoriedade de integralizar, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação, em ações de extensão. Desse modo, a extensão ganhou força, que já vinha sendo sinalizada desde o Plano Nacional anterior, porém com pouca efetividade. Juntaram-se a essa perspectiva experiências de Universidades brasileiras, com forte tendência extensionista, e o FORPROEX, os quais, por meio da produção de seus grupos de trabalho, estimularam a elaboração de uma Resolução que estabelecesse diretrizes sobre a meta 12.7 do PNE. Em 2018, foi então publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE, nº 07/2018, com orientações às IES do Brasil, sobre como organizarem suas próprias resoluções e normatização para a implementação dessa política.

Na UVA, publicamos, em 2017, nossa resolução de curricularização. Desde então, planejamos e criamos um Fórum de Extensão em vista de discutir com coordenadores de extensão dos cursos de graduação, com a Pró-Reitoria de Graduação e com a Pró-Reitoria de Extensão. O fruto desse Fórum foi a realização de um *workshop* efetivado com a participação de todos os cursos da UVA. Tínhamos até dezembro de 2021 para a implementação, com prorrogação para dezembro de 2022, decorrente da pandemia COVID-19.

Ao escutar os relatos das coordenadoras docentes das Ligas, pude alinhar seus depoimentos com as narrativas dos docentes dos cursos durante o *workshop*. Ressalto minha participação no GT da UVA sobre a curricularização da extensão como importante para a compressão dos desafios. Ouvindo agora as coordenadoras das Ligas, pude perceber melhor a complexidade da curricularização e os desafios que vêm pela frente, pois transcendem somente a exigência de normatizar e

implementar. Isso requer a compreensão da necessidade, da importância, do conhecimento do que é a extensão universitária; do seu papel na formação profissional e docente; da previsão dessa política dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional; da conscientização de seu valor na comunidade acadêmica; da garantia de aporte financeiro específico para a extensão e implementação nos PPCs.

Sem fazer juízo de valor sobre o processo de curricularização, percebi um certo desconhecimento institucional sobre a função da extensão. Ficamos aprisionados ao cumprimento da Resolução com a responsabilidade de integralizá-la nos currículos, e pouco avançamos na sua essência, trazendo a extensão para a centralidade das discussões e decisões na UVA.

O depoimento das coordenadoras docentes contribui para essa compreensão.

O desafio é de compreender e operacionalizar em práticas que façam com que essa política seja uma política viva e que esteja realmente inserida e viva, para que as pessoas possam compreender e consigam se pactuar, a partir dessa visão. O momento agora ainda é de conhecer e se apropriar para poder avançar.

É importante a aquisição de um recurso financeiro específico para as atividades de extensão. Isso vale tanto para as atividades das Ligas, como para as nossas atividades curriculares da extensão. É um grande desafio, porque a gente vive de juntar dinheiro dos professores e dos alunos, que já são necessitados. A gente sabe dessa carência.

Uma outra limitação que a gente tem é o formato do currículo no curso, porque nós somos formados para modular...

Um desafio é sabermos o que é extensão, para que todos compreendam qual é a diferença e o que é que ela traz de conexão, de retorno, de aplicabilidade para o serviço. Um trabalho voltado para comunidade. Acho que é um grande desafio para toda a Universidade, para que ela seja curricularizada.

Um grande desafio é saber mais dos professores, daqueles que gostam de extensão. A extensão não são práticas isoladas. Temos que diferenciar ações extensionistas e práticas que eu posso dar no meu módulo/disciplina. A extensão vai além. Ela é um vínculo com a comunidade. É uma permanência naquele território. Eu vejo que, poucos professores da UVA apresentam esse perfil. Gostar mesmo que eu não tenha perfil, é mais complexo. Mas, ao menos que goste de estar fora dos muros da Universidade, que consigo criar melhor este perfil. Alguns professores falam que não foram preparados: eu não tive essa vivência; eu não sei fazer. Vejo muito isso dos professores. Quando estava na pró-reitoria de extensão eu ouvia muito isso, o professor dizia: o meu curso ele não tem esse perfil de extensão. Então temos de refazer estes percursos.

...preciso me debruçar e estudar mais para pensar sobre curricularização. Na prática, eu ainda não vislumbro como conseguiríamos curricularizar a extensão inserindo as Ligas.

Nesses cenários nós aprendemos muito. Desenvolvemos responsabilidade com a realidade; responsabilidade com o serviço. Não é fácil. A enfermagem caminha muito bem nesse ramo da curricularização. Mas, para os outros

curros, vamos ter uma extensão maquiada de prática.

Compreendemos que as docentes percebem a riqueza da extensão, mas pontuam dificuldades em seu cotidiano. O Curso de Enfermagem da UVA adota o sistema modular, desde o semestre 2009.2, e esse modelo logo trouxe pedras no caminho, ou seja, dificuldades para curricularização, pois as atividades acadêmicas são em ritmo intenso, por vezes, os discentes organizam práticas e, por conta dos módulos, precisam desmarcar com a Unidade, ou serviço. Isso atrapalha o planejamento e o alinhamento de um calendário entre Universidade e serviços. Uma docente mencionou que se as Ligas fossem curricularizadas poderiam melhorar esse aspecto do cronograma das ações, visto serem atividades já previstas no currículo.

Sendo curricularizado, o aluno cumpriria a carga horária de extensão de um módulo de extensão dentro das ações das Ligas. Assim, conseguiria cumprir a carga horária exigida junto com a sua participação da Liga e, mais, todos os alunos teriam a oportunidade de participarem dessas ações. Eu entendo assim. Não sei se eu estou equivocada, mas eu entendo que eu vou conseguir inserir as Ligas fazendo parte dessa extensão dos módulos. Se eu conseguir, talvez seja mais fácil e, assim, garantiria o compromisso da curricularização.

O Curso de Enfermagem anunciou, no tópico de extensão de seu PPC, que a extensão tem papel importante no compartilhamento dos conhecimentos adquiridos na Universidade junto à sociedade, dentro de uma perspectiva de inserir o aluno, o mais breve, em contato com atividades científicas e engajá-lo na pesquisa. Explicitou uma forte relação entre a extensão e a pesquisa, reconhecendo a potencialidade da extensão na produção de um novo conhecimento acadêmico.

Junto à Pró-Reitoria de Extensão, o curso de Enfermagem apresenta quinze ações de extensão entre projetos, programas e cursos de extensão. Desses, temos sete projetos e programas contemplados por bolsa Programa de Bolsas de Permanência Universitária – PBPU.

Quanto à pesquisa no Curso, encontramos um total de vinte e seis projetos cadastrados na Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPPG, quase todos com linhas nas mesmas áreas dos projetos de extensão. Das quatro coordenadoras docentes, três delas possuem projetos de pesquisa aprovados e com bolsa na PRPPG como desdobramento das ações das LA, as quais são coordenadoras.

Algumas respondentes evidenciam uma tentativa de projeção do *modus operandi* acerca da curricularização no curso. Em consulta ao PPC da Enfermagem, vimos a presença da curricularização abordando temáticas do escopo das Ligas em estudo. O PPC traz a extensão com a classificação de Componente Curricular de

Extensão – CCE, designando o nome dos módulos em: Vivências de Extensão I- Juventudes (120h); Vivências de Extensão II- Mulheres e Crianças (120h); Vivências de Extensão III- Idosos (120h); Vivências de Extensão IV- Educação Popular da Educação Primária (60h). Na modalidade CCE, temos um total de 440.

A escolha por Componente Curricular de Extensão seguiu a Resolução nº 27/2018 – CEPE, que dispõe sobre a curricularização da extensão nos cursos de graduação da UVA, em seu Título III: Das orientações pedagógicas e administrativas, “art. 7º para fins de curricularização, o Projeto Político Pedagógico dos Cursos – PPC deverá incluir Extensão considerando as seguintes modalidades: I- Componente Curricular de Extensão – CCE; II- Atividade Curricular de Extensão – ACE”. Na sequência, nos capítulos I e II, explica-se cada modalidade. O Curso de Enfermagem optou pela modalidade CCE, no total de 440 horas. Vale informar que esse Curso tem total de cinco mil horas e, dessas, 10%, ou seja, quinhentas horas, no mínimo, devem ser destinadas à curricularização extensionista. A carga horária restante de sessenta horas foi diluída no componente disciplinar já existente.

O decorrer desta pesquisa que compõem minha tese facilitou a compreensão da riqueza deste estudo. Com muita simplicidade nessa afirmativa, visualizo uma descoberta e encaminhamentos a serem partilhados. A UVA é uma Universidade com cinquenta e quatro anos de fundação e, desses, muitos foram voltados para a formação de professores com uma forte tendência e missão dedicada ao ensino. A extensão, nessa trajetória, aparece com perspectivas de assistencialismo, desde as experiências do Projeto Rondon, como confirmado pelas nossas interlocutoras.

Certamente ainda há muito a aprender, mas já houve avanços que contribuem para ampliar a discussão da inserção da extensão nos currículos.

Não me precipitarei. O tom parecia de conclusão. Ainda não é chegada a hora de conclusões. Essa foi minha posição ao me dispor a ouvir os discentes, objetivando analisar o potencial inovador da extensão nas práticas docentes universitárias a partir das Ligas. Quisemos compreender se, na visão deles, a extensão inova as práticas pedagógicas que vivenciam.

6.2 Caracterizando as falas dos discentes

Como já explicitado, foram escolhidas quatro Ligas Acadêmicas e delas participaram os ligantes que estavam em função de direção, ou seja, assumiam a

liderança das atividades por, pelo menos, um ano. Não houve oportunidades de conversas com o grupo total de cada Liga, pela coincidência no seu processo seletivo e o período da coleta de dados. Assim, os novos integrantes não preencheram o critério de inclusão de ter sido aluno da coordenadora docente ouvida, nos dois espaços formativos: na Liga e nas aulas.

No total, participaram quinze discentes. Todos do Curso de Enfermagem, estando entre o primeiro e sexto semestre. Vale ressaltar que cada ligante cumpre de oito a doze horas semanais de atividades nas Ligas, entre ações de ensino, pesquisa e extensão.

Para melhor apresentar os resultados dessa imersão, elencamos quatro dimensões que exploramos a seguir.

a. A opção de ser ligante

As motivações apresentadas pelos ligantes foram as mais diversas. Desde o interesse em receber uma certificação para a contabilização na carga horária das atividades complementares, até expectativas mais amplas, como: possibilidade de conhecer novos territórios de prática; desenvolvimento de ações inovadoras; possibilidade de vivenciar o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão; curiosidade em novas temáticas.

Vimos que a curiosidade em conhecer novas práticas apareceu como um fator significativo entre as motivações. Ao qualificar o grupo discente do estudo, encontramos que a participação em Liga Acadêmica é um processo acessível desde o primeiro semestre do curso. Os alunos, quando chegam à Universidade, ainda sem compreender bem o propósito de sua formação, já encontram uma abertura nos Editais das Ligas para ingressarem nessa experiência.

Alguns afirmaram que dela se aproximaram por curiosidade, e, também, pela necessidade de conhecer conteúdos de suas práticas, ainda distantes nos dois primeiros anos do Curso. Margarido (2013) já havia mencionado essa condição, sinalizando que, no ingresso no mundo universitário, os alunos desejam se aproximar da profissão que escolheram, mostrando interesse por atividades extracurriculares (Ligas acadêmicas, atlética, centro acadêmico, grupos estudantis, iniciação científica, monitorias). As Ligas Acadêmicas anunciam vivências práticas, melhoramento do currículo e pontuação para futuras seleções. Também proporcionam um ambiente

positivo para aprendizados, ampliação de contatos e fortalecimento das relações entre estudantes, professores e sociedade.

A participação em Ligas, porém, exige uma carga horária entre oito e doze horas semanais, e os ligantes do Curso de Enfermagem as vivenciam equilibrando com a intensa rotina de aulas e outras atividades. Assumem uma carga horária intensa exigindo muita capacidade de estudo. Desse modo, a participação nas Ligas deve ser uma experiência organizada, com planejamento entre as ações nas comunidades, nos ciclos teóricos e na produção acadêmica.

O fato de focar uma temática do interesse dos discentes aparece como uma grande motivação fazendo com eles desenvolvam suas ações com responsabilidade e gosto, até demonstrando mais entusiasmo do que nas atividades das disciplinas. Essas atividades extracurriculares entram no chamado currículo paralelo e informal, por objetivo de preencher possíveis lacunas e necessidades deixadas pelo currículo formal (MARGARIDO, 2013).

Nesta pesquisa, foi uma experiência positiva poder ouvir suas manifestações, tais como é possível ver nos depoimentos.

... a faculdade exige uma carga horária extracurricular, então você tem que participar de projetos. Desse modo, vi a necessidade de entrar em algum projeto para suprir essa carga horária. O segundo ponto foi a curiosidade.

... então, vamos adquirindo conhecimentos que ultrapassam a sala de aula.

... ter realmente essa vivência como profissional de você se sentir como um enfermeiro do plantão.

... tem a oportunidade de ter as vivências práticas, porque creio que o estágio não é suficiente.

... ao longo de um módulo, vivemos experiência prática de apenas uma semana. Nas Ligas passamos meses em plantões. Ao final, vai ter uma experiência muito maior, então você se torna mais maduro em si.

A Liga é inovadora. Permite criação de ações, de desenvolvimento de assuntos na promoção de saúde e melhoria da qualidade de vida dos próprios pacientes. Então, por isso, desejei entrar na Liga.

Como é fácil perceber, os discentes destacam pontos importantes sobre suas motivações em participar das Ligas. Alguns deles corroboram os resultados do estudo de Araújo *et al.* (2021), também com estudantes de enfermagem da UVA, salientando que a experiência na Liga fomenta a reflexão acerca da inovação e das formas de aprender, numa abertura a novas estratégias e metodologias de ensino, visando a uma maior participação e envolvimento dos acadêmicos no processo de ensino-

aprendizagem.

A possibilidade de aprimorarem seus conhecimentos a partir de uma imersão nas comunidades ou serviços de saúde, também, foi um ponto encontrado por Araújo *et al.* (2021), afirmando que as ações de extensão facilitam a imersão no campo e a troca de saberes entre a Universidade e sociedade. Ou seja, os conhecimentos tratados em aula chegam às comunidades, e o contrário também, o que é visto nas comunidades é trazido para o espaço da aula.

b. Protagonismo estudantil influencia a formação profissional

O protagonismo aqui é compreendido como aquele que estimula nos discentes a predisposição à autoria, potencializando as aprendizagens adquiridas por meio das leituras e contribuições teóricas (DEMO; SILVA, 2020). O protagonismo vivenciado na arena acadêmica vem influenciando na construção de sua cidadania, incluindo a participação estudantil em políticas institucionais, em programas, em contextos sociais e históricos. Exercitam a vida em grupo e aprendem a organizar reuniões, assembleias e atividades coletivas. A Liga é considerada uma organização estudantil que valoriza o protagonismo e estimula a cidadania.

A primeira Liga conhecida foi criada em 1920, a Liga de Combate à Sífilis, para atender a um surto de Sífilis, na cidade de São Paulo. Assim, o Centro Acadêmico Oswaldo Cruz, da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, acolheu essa primeira experiência que já anunciava o protagonismo necessário dos estudantes.

Depois dela, muitas outras foram criadas e mantidas por Centros Acadêmicos das Faculdades de Medicina, espalhados por todo país. No período da ditadura militar, com a repressão aos movimentos estudantis, houve uma desaceleração desses movimentos. Nos anos 90, do século XX, as Ligas retornaram ao palco acadêmico ainda que não mais ligadas ao movimento estudantil e aos Centros acadêmicos, mas com oferta das próprias Universidades. Esse protagonismo foi assumido pela extensão universitária, cumprindo a determinação da Constituição de 1988.

No início, as Ligas ainda mantinham um caráter assistencialista, objetivando utilizar o conhecimento adquirido nos cursos de graduação para atender à população externa. Aos poucos, foi havendo a compreensão de que não havia uma mão única nos processos extensionistas; assim como se ensina, também muito se aprende nas experiências de imersão nas comunidades. Um conhecimento mais isonômico foi

reconhecido e as Ligas incorporaram essa perspectiva.

Disse uma estudante:

Quem passou por uma Liga teve toda a experiência de ter que se desenvolver, de ser criativo nas diferentes situações e entender a visão dos usuários.

Ou

A Liga nos permite ser criativos, ser didáticos na hora de trabalhar a informação. A gente trabalha, então, essa parte da comunicação.

Tais depoimentos nos reportam aos apontamentos de Freire (1983) ao relatar que o mundo humano é um mundo de comunicação implicado numa reciprocidade que não pode ser rompida. Desse modo, também, destaca que, na comunicação, não há sujeitos passivos e que essa comunicação é chamada de diálogo, de modo que a expressão verbal de um dos sujeitos tem de ser percebida com significado ao outro sujeito. No âmbito da educação, Freire (1983, p. 46) destaca que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A Liga nos ajuda na questão de comunicação, criatividade, desenvoltura, postura, responsabilidade com os horários e compromisso com os serviços. Só com as aulas e as práticas, pouco exercitamos tais habilidades.

É possível compreender, pelos depoimentos dos estudantes, que a experiência que vivenciam os aproxima da prática profissional e da realidade do campo que escolheram para atuar. Indicam, também, a importância de se sentirem sujeitos da aprendizagem.

A Liga ela nos dá subsídios e incita o protagonismo na aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Conseguimos construir um olhar crítico para o que está dentro da sala de aula, e para o que está fora da sala de aula.

c. Práticas pedagógicas docentes inovadoras

A prática pedagógica inovadora foi bem marcante nos relatos dos discentes. Neste estudo, não percebemos uma perspectiva de discutir e qualificar o conceito e sentido das inovações. No entanto, foi possível compreender que os estudantes, quando a elas se referiam, pontuavam práticas distintas das usuais rotinas

acadêmicas.

Para os estudantes, o docente que mais inova é o que valoriza as contribuições dos alunos, que dialoga, desenvolve atividades coletivas e criativas com utilização de recursos lúdicos, como música, arte, poesia, que valoriza o protagonismo estudantil e que recorre a ferramentas educativas.

Vale apontar que o diálogo e a criatividade foram dois posicionamentos apontados como inovadores. Provavelmente seja reflexo de uma prática capaz de estimular a autoria, deixando o aluno ser protagonista de suas aprendizagens, um docente que se dispõe a escutar seus alunos, extraíndo-os de um lugar de passividade, de ouvintes, para outro de atividade e autoria (DEMO; SILVA, 2020, p. 74).

Os alunos criticaram os testes avaliativos padronizados, presos aos conteúdos e às notas. Creem que isso engessa o processo de aprendizagem, sendo a urgência maior é cumprir com o programa da disciplina, descuidando da aprendizagem dos alunos.

Valorizam as relações afetivas que acontecem no trabalho, nas Ligas, distanciando-se de atitudes rudes, prepotentes que ignoram afetos, sentimentos e emoções. Aproximam-se do que Cunha (2008, p. 64) caracteriza como uma das dimensões da inovação referindo-se à “mediação entre a subjetividade dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer”.

Destacam a relação de respeito entre aluno e professor que desperta o prazer em aprender, o gosto pela matéria de ensino e a motivação em participar das tarefas propostas.

Os professores que participam de Liga, são mais criativos, diferentes. A professora coordenadora traz coisas diferentes. É dinâmica, inovadora... sempre inova suas práticas.

A coordenadora da Liga é sempre preocupada com os alunos. Após apresentação de um seminário, por exemplo, ela faz comentários, diz em que precisamos melhorar, comenta a apresentação. Diferente de outros professores que não perguntam nada.

Nossa professora incentiva muito a conversa, o diálogo, atividades em círculo, utiliza música. Ela é muito didática. Mas não são todos os professores que fazem isso.

Outro aspecto que muito aparece é a questão do protagonismo do estudante proporcionado por práticas inovadoras de docentes. Nos relatos, destacamos a

descrição de aulas ativas, dinâmicas, participativas, criativas que estimulam o protagonismo, o qual impacta na aprendizagem. Cunha (2008, p. 27) enfatiza ser o protagonismo uma condição para uma aprendizagem significativa que rompe com a relação sujeito-objeto proposta pela modernidade e parte para uma mudança de concepção epistemológica, em que aluno e professor atuam como sujeitos ativos na aprendizagem.

Vale destacar que a percepção dos discentes sobre os afetos e empatia dos docentes afeta a aprendizagem. Freire e Shor (1986, p. 35) afirmam que, se os alunos encontram, em seus espaços de aula, um docente que os trata com desprezo, tédio e impaciência, todos esses comportamentos vão influenciar negativamente na aprendizagem. Se, ao contrário, percebem a aceitação e entusiasmo do professor, terão mais propensão a uma aprendizagem efetiva e crítica. O diálogo, tão presente na teoria freiriana, se manifesta como um valor para os estudantes na relação com seus professores.

Na Liga temos duas professoras coordenadoras bastante ativas nesses quesitos de estimular diálogo e participação e estimulam o protagonismo estudantil.

Nesse semestre, valorizei várias aulas com temas diferentes cuidando do cuidador, falando de perda, morte, luto. Enfim, temas parecidos com esse; em toda a aula trazia uma música relacionado com o tema. Aí no final de cada aula, ela sempre fazia uma oficina em grupo. No final, ela separou a sala em grupos para apresentação de seminário. Pediu criatividade, criação de dinâmicas sobre o conteúdo.

Parece evidente que, quando um docente compreende o papel do discente em suas decisões pedagógicas, valoriza a produção pessoal, original e criativa dos estudantes e estimula o desenvolvimento de processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (CUNHA, 2008, p. 28).

Freire e Shor (1986, p. 31) destacam que uma pedagogia autoritária limita a liberdade necessária para uma ação criativa, portanto, os discentes carecem de liberdade e protagonismo, permitido pelos docentes, para que possam aprender de forma criativa.

Nossos interlocutores reafirmaram o que a literatura da área vem apontando nesse sentido.

Quando o professor escuta sobre a vivência dos alunos, eu acho que é uma aula dialogada. Não é só no falar, mas escutar também os alunos. Acho isso importante.

...criatividade gigantesca na nossa coordenadora. Ela tenta aproximar a tecnologia e o conteúdo. Tanto é que no remoto, ela sempre estava tentando trazer jaborde. Novas ideias, vídeos educativos, então isso é uma inovação, não é?

A professora sabe prender a atenção do aluno. Fala coisas assim que a gente entende, sabe? E eu achava muito didática. A questão das aulas dela.

Eu acho que por ser coordenadora da Liga tem um diferencial muito grande nas aulas. A didática dela, sempre estimula o diálogo. Ela traz casos clínicos. Toda oportunidade que ela tem, ela traz um caso clínico.

Nesses depoimentos, percebe-se a importância da linguagem na relação do professor com seus alunos. É principalmente por meio dela que os processos interativos acontecem. A aula é lugar de diálogo e comunicação, e o professor não pode esquecer dessa condição. Ao mesmo tempo se depreende a importância que os estudantes dão para a relação prática-teoria-prática, outro indicador da inovação, que faz o estudante partir do real e do concreto para chegar às abstrações.

Vale destacar que, ao mesmo tempo que encontramos evidências de práticas inovadoras, percebemos, também, manifestações críticas sobre a rigidez dos currículos e as aulas magistrais, com exposições e textos impostos e avaliação com provas que cobram memória e repetição.

Diante desse cenário, os estudantes afirmam que pouco participam e aprendem menos ainda. Essa crítica alicerçou os depoimentos a favor da inovação, numa relação de troca entre estudante e professor. Como Freire e Shor (1986, p. 65) anunciam, o estudante quer um professor que não perde a alegria, a esperança e a criatividade.

Quanto aos outros professores, eu acredito que alguns não trazem nada de inovador, é apenas aula, aula e aula, só conteúdo e prova. Já os professores que participam da extensão, eles trazem diferenças, eles iniciam o módulo com uma dinâmica relacionada ao módulo e ao conteúdo. Dos que trazem inovação, eles tem experiência em Ligas, são professores com história da UVA. Os que não são enfermeiros parecem que só cumprem com o conteúdo e nada inovador.

Foram ricos os depoimentos dos estudantes em relação ao protagonismo como um estruturante das atividades inovadoras que protagonizam nas Ligas estudadas. Valorizaram, especialmente, a criatividade docente, a relação prática-teoria-prática e o diálogo emancipador como favorecedor de suas aprendizagens.

d. Curricularização das Ligas

O tema da curricularização da extensão e o papel que as Ligas podem jogar nesse cenário foi um importante objeto de reflexão. Vimos que a Universidade teve a preocupação em dialogar com os docentes sobre o assunto, mas ainda não integrou os estudantes nessa discussão. Percebe-se um desconhecimento dos alunos quanto à existência e o teor das Resoluções sobre extensão universitária e sua curricularização, seja no âmbito nacional ou na própria Universidade. Parece haver, porém, um entendimento da potencialidade das Ligas, como ações a serem curricularizadas e que poderiam enquadrar-se não só em Componente Curricular de Extensão – CCE, como encontra-se previsto no PPC do Curso, mas, também, como Atividade Curricular de Extensão – ACE. Incluiriam possibilidades de as ações nas Ligas entrarem no escopo de atividades, cadastradas como projetos, organizadas e realizadas pelos ligantes e por outros alunos matriculados naquele ACE.

Um desafio apresentado se refere à questão dos investimentos econômicos necessários para a implantação dessa perspectiva curricular, por conta da escassez de recursos destinados à extensão na IES. Esse assunto foi abordado por Serva (2020) que reivindica ser necessário que a proposta da curricularização esteja presente no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI das IES. A autora compreende que a curricularização da extensão deve exigir uma ampla reestruturação curricular; demanda investimentos econômicos, ou seja, medidas que impactem toda a comunidade acadêmica.

Certamente, a elaboração de um texto da magnitude de um PDI impulsiona muitas tensões no âmbito institucional. A construção de um documento dessa natureza está sujeita ao contexto da influência, no qual cada um dos envolvidos defenderá posições e interesses que lhes afetam. Os pesquisadores querem mais recursos e espaços para a suas demandas; assim, também, para aqueles responsáveis pelo ensino e extensão. Entretanto, a proposição do PDI é que incluirá a política da curricularização para prosseguir com a discussão, elaboração e implementação em seus Projetos Políticos Pedagógicos (SERVA, 2020, p. 164).

Estimulados a se manifestar sobre esse emergente tema, nossos interlocutores trouxeram suas opiniões e expectativas.

... as Ligas deveriam ser curricularizadas. Não apenas como um projeto de extensão que contabiliza horas complementares, mas como carga horária específica de extensão. Acho que precisamos entender melhor sobre isso.

Parece que os limites são as questões de recurso. Nós não temos recurso para fazermos atividades que vão demandar um gasto, não temos recurso para isso. Os limites da curricularização são financeiros. Todas as atividades da Liga, somos nós que fazemos, somos nós que resolvemos tudo.

A extensão é muito importante para o nosso desenvolvimento, mas é uma coisa que nem todos os alunos gostam e tem expectativas com ela. Seria preciso mudar esta cultura.

Eu acredito que sim, porque as Ligas são muito bem estruturadas. Tem aulas práticas, aulas teóricas, vivências práticas. Alguns conteúdos que não temos a possibilidade de vivenciar bem na sala de aula, nas ligas temos condições. Trata-se de uma boa experiência para a curricularização.

E eu acho que o desafio também são os serviços, porque como que o serviço vai acolher tanto aluno assim, para ter essas vivências de plantões, eu acho que esse seria um desafio.

Os depoimentos evidenciam que o tema ainda carece de aprofundamento. Foram poucos os argumentos sustentados contra a importância da curricularização da extensão. No entanto, foram vários os que pontuaram questões operacionais, como recursos e espaços na comunidade de prática e os financiamentos. Há também aspectos culturais que estão presentes nas expectativas de muitos estudantes que reagem à ideia de imersão na prática antecipada ao estágio.

O fato é que o tema é emergente e que as Ligas Acadêmicas abrem espaços para teorizar a prática da curricularização da extensão.

7 Teorizando as experiências

As experiências relatadas por discentes e docentes levaram à indicação de categorias pautadas em referenciais teóricos já anunciados neste estudo, como exemplo: Boaventura de Sousa Santos (2008, 2009, 2010, 2019); Maria Isabel da Cunha (1998, 2006, 2007, 2008, 2010); Paulo Freire (1967, 1974, 1983, 1986, 1987, 2013) e Antônio Nóvoa (1992). Com essa fundamentação e a perspectiva de que essa base teórica contribui com esta pesquisa, elencamos algumas categorias.

7.1 Reorganização da relação teoria/prática

Esse tema prevê uma discussão importante dentro do contexto da pedagogia universitária, no que se refere a práticas pedagógicas. No modelo tradicional baseado em princípios positivistas apresentados pela ciência moderna, preconiza-se que a teoria sempre precede a prática como nos modelos usuais de currículo. Parte-se do pressuposto de que o aluno só aprende se primeiro tiver contato com os conteúdos teóricos de determinada área para só, posteriormente, compreender o campo das práticas. Nesse caso, a prática é compreendida como aplicação da teoria. Cunha (2006) enfatiza que os currículos escolares e universitários reforçam essa condição de prevalência da teoria sobre a prática, intensificando tal padrão de comportamento junto aos planos de disciplinas adotados por docentes. Nossos currículos são piramidais, em que, na base, estão as disciplinas de fundamento científico, seguidas do conhecimento aplicado, para que, no final, ocorram os estágios, ou seja, o campo de práticas. Estão os currículos sustentados por uma perspectiva de que a prática é a aplicação da teoria, sem levar em conta os contextos e suas peculiaridades. Quando o aluno enfrenta o exercício concreto da profissão, vive certo desequilíbrio porque se sente frágil para enfrentar uma prática que é sempre única e contextualizada.

O estudo em questão, na descrição das dimensões, apontou para o sentimento dos discentes sobre essa necessidade de uma inovação nas práticas pedagógicas dentro dessa possibilidade de reorganização na relação teoria e na prática. As experiências adquiridas, a partir das práticas nas Ligas Acadêmicas, expressam a importância de mudança de concepção, ou melhor, a ocorrência de uma ruptura paradigmática provocada pela dúvida epistemológica só despertada quando se deparam com a realidade. As Ligas oportunizam aos sujeitos da ação uma troca de

saberes potencializadores e promotores de um olhar sensível diante dos problemas sociais e reais. Desse modo, a extensão surge como uma prática social capaz de gerar nos discentes uma aproximação que possibilita a problematização de conhecimentos, não só exemplificados em sala, mas os acontecimentos reais da sociedade. Cada vez que o discente vivencia essas realidades, ele vive processos transformadores. Seu conhecimento exigirá uma interação conjunta para que as intervenções sejam refletidas nas teorias, não mais com um olhar disciplinar, e sim, interdisciplinar, como é a realidade.

Freire (2021) lembra que um docente não pode esgotar a sua prática discursando sobre a teoria. É preciso aprofundar e exemplificar a teoria. Quando, na aula, um professor teoriza determinado tema, deve estar ciente da sua relação com a prática. Freire (2021) utiliza uma expressão “encarnação”, quando a teoria se apresenta plena de vida, articulada com as vivências. Trata-se de uma possibilidade de mudança de concepção e postura, que anuncia uma inovação pedagógica.

7.2 Mediação

A mediação é uma categoria muito importante da relação entre ensinar e aprender e responsabiliza à docência pela sua condição articuladora da pedagogia universitária. Envolve dimensões cognitivas dos estudantes, mas exige também uma atenção especial para a relação humana que sustenta a relação professor e alunos. A educação é da natureza do encontro e se estabelece na mediação de significados dos atores desse processo. A mediação, de acordo com Cunha (2008, p. 67), inclui as relações socioafetivas. Essa ruptura perpassa por vias das relações socioafetivas como condição da aprendizagem dentro de uma aprendizagem significativa. Percebeu-se, nas falas dos docentes e discentes, a necessidade de se firmarem entre os sujeitos da aprendizagem, relações para além dos conteúdos dados em sala. O que se pretende assegurar é a valorização necessária no campo das significações das relações. Uma aprendizagem regada de respeito, trocas de saberes, no prazer do docente de ensinar com significado, como diz Freire (2021): saber escutar; saber querer bem aos educandos; respeito aos saberes dos educandos. Ou seja, a “mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento. Pressupõe a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos articulando essa dimensão com o conhecimento” (CUNHA, 2006, p. 68).

Santos colabora com essa perspectiva quando ressalta a importância da valorização de sentimentos num amálgama com os conhecimentos. O raciocínio e os argumentos se misturam com emoções, desgostos e alegrias, amores e ódio, festa e luto. Santos (2019, p. 138) complementa dizendo que “as emoções são a porta que dá para o caminho da vida e são essas mesmas o caminho na luta”.

As experiências das Ligas Acadêmicas deixaram marcas nos imaginários, nos sentimentos e nos corpos dos sujeitos envolvidos nas práticas. Os docentes perceberam que o contato com as realidades diversas e desafiantes impactavam em suas emoções, sentimentos e ações. Os discentes destacaram com qualidades mediadoras, incluindo a criatividade e a incorporação da diferença, como valor. Demonstraram preocupação com os alunos; mediaram saberes e conflitos; estiveram abertos ao diálogo.

Favoreceram, também, a superação de diferentes linguagens que se interpunham entre alunos e professores. Freire e Shor (1986, p. 172) mencionam que os alunos ouvem seus professores que também os escutam, e essa condição sinaliza a relação social e afetiva que ocorre na aula. O professor precisa saber para quem fala e se sua linguagem é compreendida. Os discentes, também, precisam responder positivamente a essa interlocução para que se estabeleça uma aprendizagem significativa.

7.3 Protagonismo

Uma das expressões recorrentes nos depoimentos dos docentes e discentes refere-se ao protagonismo. Essa categoria por si já rompe com as metodologias de ensino tradicionais, pois os sujeitos que reconhecem a autoria de suas ações inovam suas práticas. As narrativas colhidas neste estudo trouxeram para a discussão a importância de que, tanto os docentes quanto discentes, se reconheçam como sujeitos de suas práticas. Cada experiência deve ser valorizada, em que todas as vivências, sejam no âmbito social, cultural, afetivo e cognitivo, sejam reconhecidas como parte da vida de cada sujeito e tem a sua contribuição na produção de conhecimentos.

Destacam-se as narrativas dos discentes quando enunciam experiências nas Ligas. Disseram ter desenvolvido habilidades, tiveram de ser criativos e comunicativos, pois as ações, ao serem desenvolvidas nas comunidades, hospitais,

serviços de saúde, mercados públicos, exigiam desenvoltura, atitude, liderança e comunicação. Ser protagonista de sua própria aprendizagem se torna uma condição para que ela seja significativa, que tenha sentido para quem está aprendendo.

Tardif (2012, p. 132) lembra que “nada e nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”. Portanto a ação dos estudantes como sujeitos do processo de ensinar e aprender se torna algo substancial para o êxito de suas formações.

7.4 Reconfiguração de saberes

A reconfiguração de saberes é outra categoria que se adapta ao estudo desta tese na perspectiva de compreender a inovação como ruptura paradigmática. Nesse caso, é importante diminuir ou até anular as clássicas dualidades da ciência moderna, que dicotomizou os saberes e os seres.

A modernidade matematizou o mundo, na medida que a regularidade e constâncias dos fenômenos se constituíam nos critérios da cientificidade do conhecimento, gerando procedimentos de medida com grande fidedignidade para assegurar o rigor científico. Essa visão epistemológica da modernidade mantém-se nas instituições escolarizadas até hoje e está presente nos nossos currículos e programas das disciplinas. A própria denominação de disciplinas induz a algo organizado e com fronteiras bem definidas. E o conhecimento, numa sociedade organizada em classes, lança mão dessa prerrogativa que define os nichos profissionais fortemente protegidos. Temos saberes escalonados em razão da sua origem e circunstância de produção que tem valores diferentes perante a sociedade. Na reconfiguração de saberes se advoga por um conhecimento mais horizontal entre as diversas áreas disciplinares e entre elas e os saberes populares, que vêm de culturas ancestrais.

A reconfiguração de saberes propõe uma perspectiva mais holística e integrada do conhecimento da realidade que confirmamos existir na experiência das Ligas, justamente porque os processos pedagógicos estão alicerçados em práticas sociais. Lá, identificamos a importância de se ouvir e incorporar as necessidades das comunidades, exercitando o saber da escuta e compreendendo as formas de produção do saber no âmbito social. Percebemos o exercício que estudantes e professores realizam para compreender a totalidade dos fenômenos da prática, que

nunca podem ser explicados somente por um determinado olhar disciplinar. Com isso, são criadas formas de pensamento complexo e a capacidade de gerar diagnósticos e prescrições.

7.5 Gestão participativa

A troca de experiências e saberes entre docentes e discentes das Ligas Acadêmicas caracteriza também essa experiência como inovadora. As ações desenvolvidas em todo processo são compartilhadas desde a criação das Ligas. Os docentes relataram que o surgimento de uma Liga acontece quando há interesse dos discentes em torno de uma determinada temática ou realidade; é a partir daí que convidam um docente a coordenar as atividades. Vemos aqui a ruptura de uma docência verticalizada, ou seja, de uma quebra com a estrutura vertical de poder, ao passo que o coletivo assume o processo de ensino e aprendizagem (CUNHA, 2006).

A gestão participativa é marcada por compartilhamento e corresponsabilidade entre os sujeitos da ação, sem que o docente renuncie à condução do processo, mantendo a abertura da gestão, compartilhando com os discentes as decisões sobre todas as atividades, bem como escutando e aceitando sugestões para a condução do trabalho.

Todos os envolvidos numa gestão dessa natureza são afetados em suas emoções e sentimentos, sendo capazes de desenvolver novas habilidades. Quebram padrões construídos por uma educação bancária, onde o docente deposita em seus discentes os conhecimentos, sem os questionar. Desse modo, novos padrões são estabelecidos, pautados em atitudes reflexivas diante dos conhecimentos encontrados e confrontados, desde as experiências em aula até em outros espaços educativos, que a extensão proporciona. As realidades mais diversas, descritas nos livros e materiais apresentados em aula, emergem nos olhares curiosos dos discentes, diante das oportunidades sentidas nas ações que ocorrem na Liga. Esses olhares transcendem as páginas de livros, do quadro branco e avançam para águas mais profundas de um infinito mar que é a vida, a sociedade, a realidade ao entorno de uma Universidade. Como bem lembra Santos (2019, p. 386), a polifonia deve ser ecoada nos espaços universitários. Ele chama de “Universidade polifônica” aquela que exerce seu compromisso de forma pluralista, em termos institucionais,

organizacionais e de conteúdo. Santos (2019) professa que, a partir das epistemologias do Sul, surgirá uma nova Universidade, a Universidade polifônica.

Nesse contexto, associamos a gestão participativa como uma potente ferramenta ao processo de aprendizagem, pois docente e discentes tornam-se corresponsáveis pelo processo de ensinar e aprender, ao compreenderem que a formação exige um alinhamento com as necessidades sociais presentes no contexto das práticas. Falamos aqui, especialmente, de grupos sociais marginalizados, classicamente considerados ignorantes e não aptos a estarem dialogando com a Universidade. No entanto, uma Universidade que se assume pública está comprometida com as questões que emergem nos seus contextos e no seu país. Nesse contexto, é condição fundamental a ação participativa e solidária.

Considerações finais

O estudo que desenvolvi deu-me insumos para defender a tese de que a extensão universitária impacta as práticas pedagógicas docentes. Dito isso, reflito sobre este momento final de uma tese. Tempo este de consolidar e interpretar dados extraídos dos depoimentos de docentes e discentes atuantes em Ligas Acadêmicas, em curso de graduação. É salutar dizer que não foi uma tarefa fácil por exigir esforço intelectual e humano. De muitos dias e horas dedicadas a, não só ouvir os interlocutores, mas, também, absorver seus significados.

O objeto de estudo correspondeu às Ligas Acadêmicas cadastradas como Projeto de Extensão na Universidade do Vale de Acaraú e com potencialidade de inovação pedagógica nas práticas docentes. Entendemos que os professores interagem com seres humanos e, por isso, suas relações de trabalho implicam relações sociais. Assim, a pedagogia, essencialmente, se institui com complexidade numa área de conhecimento repleta de tensões, desafios, negociações e frustrações.

O ato de ensinar vem sendo questionado na teoria e na prática, frente aos novos cenários que estamos vivendo. Requer mudanças ao longo do processo e interação com os discentes. No entanto, como Tardif (2012, p. 132), entendemos que as mudanças dependem das experiências dos docentes com seus estudantes, dos conhecimentos, das crenças e do compromisso com o que fazem a sua docência.

O estudo nos ajuda a concluir que os professores apontados pelos discentes como sendo inovadores são aqueles que *ensinam bem*, ou seja, aqueles que facilitam a aprendizagem de seus alunos por considerarem que as experiências vividas, incluindo as de extensão, assumem que a aprendizagem vai além de aulas teóricas tradicionais. Reconhecem que a extensão permite vivências que incorporam saberes, num amálgama entre a teoria e a prática, favorecendo a articulação de espaços e tempos de aprendizagem, referenciados pelas culturas e práticas sociais.

As categorias utilizadas para interpretação dos dados foram referendadas basicamente pelos estudos de Santos e Cunha no que se refere a compreender as inovações como rupturas paradigmáticas e auxiliaram a organização dos dados produzidos pelos interlocutores. Freire foi a constante inspiração para compreender a extensão numa dimensão política e pedagógica e como as Ligas podem incorporar essa perspectiva fortalecendo a dimensão pública da Universidade.

A extensão desenvolvida e vivenciada nas Ligas Acadêmicas ganhou

relevância e fundamentação teórica em Santos (2009, p. 74) por encontrarmos, nesse autor, um olhar diferenciado sobre o papel da extensão na Universidade na mesma direção de Freire, na perspectiva de despertar, nos sujeitos da ação, uma racionalidade mais plural, geradora de conhecimentos criativos e encantadores, afastando-se da aprendizagem mecânica e repetitiva.

O estudo reforçou a compreensão de que a experiência com as Ligas pode ser inspiradora de desenhos formativos na direção da curricularização da extensão, conforme define o estatuto legal para as Universidades brasileiras. Assim, ainda que mais presente nos cursos da área da saúde, pode inspirar adaptações para os demais cursos superiores.

Lembram, entretanto, que essa disposição no âmbito pedagógico precisa vir acompanhada do aporte institucional, tanto no que se refere à valorização das atividades e acadêmicos envolvidos, como nas condições financeiras que sustentem a proposta. Talvez, uma parceria com agentes da comunidade possa também estar envolvida no processo, quer no planejamento, como no financiamento.

O estudo pode influenciar uma forte tendência assistencialista ainda percebida nas Resoluções institucionais. Quando defendemos a importância de ouvir e incorporar os saberes da comunidade e com ela construir, a muitas mãos, as ações necessárias, deparamo-nos com dificuldades para entender e abraçar essa posição.

A finalização de uma tese, uma pesquisa ou de um estudo sistematizado compreende que o processo de produção de conhecimentos é permanente. Fecha-se uma etapa, mas outras tantas questões decorrem da exploração de um tema. No caso deste estudo, ficam questionamentos que incitam as novas pesquisas, como por exemplo: que formação continuada para os professores seria importante para uma profissionalidade que compreendesse e assumisse os desafios da institucionalização da extensão? Que energias seriam necessárias para a mudança paradigmática do conhecimento presente na organização dos currículos e na concepção da aula universitária? Que dispositivos e processos atrairiam estudantes para aprendizagens inovadoras, que sugerem um envolvimento pessoal e intelectual intenso? Como as Ligas poderão ser potencializadas como dispositivo de nucleação curricular? Como direcionar a pesquisa para acompanhar a extensão na direção da produção do conhecimento?

Certamente, muitas outras questões poderão ser arroladas. O que importa é que o tema continua exigindo estudos, pesquisas e experiências que façam avançar

a Universidade na direção de sua legitimação pública e democrática.

Trago novamente Freire para a parcial conclusão deste estudo, que aborda um tema tão importante: *Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.*

Referências

ALBUQUERQUE, Jônia Tircia Parente Jardim. **Processos Identitários de Docentes Universitários: espaço e tempo da formação**. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Universidade Federal do Ceará. Sobral, 2014.

ARAÚJO, Carlos Romualdo Carvalho; LOPES, Roberlândia Evangelista; DIAS, Maria do Socorro de Araújo; NETO, Francisco Rosemiro Guimarães Ximenes; FARIAS, Quitéria Larissa Teodoro; CAVALCANTE, Ana Suelen Pedroza. Contribuição das Ligas Acadêmicas para a formação em enfermagem. **Enferm. Foco**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 137-142, 2019.

ARAÚJO, Carlos Romualdo Carvalho; LOPES, Roberlândia Evangelista; SOUSA, Francisco Willian Melo; OLIVEIRA, Eliany Nazaré. Ligas acadêmicas e extensão universitária: contribuições na aprendizagem do estudante de enfermagem. **Rev. Gestão e Saúde**, Brasília, v. 12, n. 1. jan./mar. 2021.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

BARROS, E. F. **Manifesto de Córdoba: da juventude Argentina de Córdoba aos homens livres da América**. Córdoba: [s. n.], 1918. Disponível em: <https://ufscaesquerda.com/wp-content/uploads/2020/06/Manifesto-Cordoba-Portugues.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, educacion y conciencia: sociologia de la transmission cultural**. Barcelona: El Roure Editorial, 1988.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção I, 1968, p. 10369.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o

Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado - Portaria n. 1.350. Diretrizes para Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2018, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: **Plano Nacional de Educação - PNE** - Ministério da Educação (mec.gov.br). DF. 2021. Acesso em 16 Jan 2022

CAMPANI, Adriana. Inovação curricular no ensino superior: desafios e possibilidades. **RPGE- Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp., p. 785-797, out. 2019.

CAMPANI, Adriana; SILVA, Rejane Maria Gomes; NEGREIROS, Jaqueline Gomes. Contribuições da extensão para uma docência universitária inovadora: um estudo a partir do programa de Ligas da Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1615-1628, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2esp2.13835>. Acesso em: 10 jan. 2021

CAMPANI, Adriana; SILVA, Rejane Maria Gomes; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante. “Política de inclusão para o ensino remoto”: reflexões sobre a experiência da Universidade Estadual Vale do Acaraú no contexto da COVID-10. **RevistAleph**. [S. l.], n. 37. dez. 2021.

CASTRO, Douglas Pereira; RODRIGUES, Nayane Danielle de Sousa; USTRA, Sandro Rogério Vargas. Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista EDaPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**. São Cristóvão, v.20, n. 3, p. 72-86, set./dez. 2020.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO E CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO E CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2014**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília, DF: MEC, 2014.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020

CRUZ, Moreira Lilian; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. Maceió, v. 13, n. 31, p. 992-1016, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.jun. 2014. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006a.

CUNHA, Maria Isabel. Os conhecimentos curriculares e do ensino. *In.*: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.). **Lições de Didática**. Campinas: Editora Papyrus. 2006b. p. 57-74.

CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. *In.*: CUNHA, Maria Isabel. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara. SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel. Indissociabilidade entre o ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel. **Textos em foco: docência, prática pedagógica e educação superior**. Curitiba: CRV, 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Formação de professores e práticas pedagógicas no contexto da docência: desafios, reflexões e possibilidades. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 169-177, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadavia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out., 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 ago. 2019.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio. Protagonismo estudantil. **ORG & DEMO**,

Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, jan./jun., 2020.

DENEM. **Sobre as ligas acadêmicas:** um micro ensaio. Belo Horizonte: DENEM, 2014. Disponível em: <https://www.denem.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Cartilha-Ligas-Acade%CC%82micas-CoCien.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FONTELES, Jose Osmar. **A Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e sua inserção socioterritorial no Noroeste cearense.** Sobral: Edições Uva, 2022.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Ilhéus: Editus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular:** uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness.** London: Sheedand Ward, 1974.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar: entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade.** ano XX, n. 69, dez. 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas. Interdisciplinaridade e a Interprofissionalidade na ação extensionista. *In:* GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves

de Sá. (org.). **Princípios da extensão universitária**: contribuição para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016. p. 37-51.

HAMAMOTO, Pedro Tadao Filho. Ligas Acadêmicas: Motivações e Críticas a Propósito de um Repensar. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 535- 543, 2011.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. 1. Ed.; 5. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARGARIDO, Maria Rita. Atividades extracurriculares, uma opinião. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 46, n. 1, p. 56-58, 2013.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, [S. l.], v. 17, supl. 3, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MELLO, Cleyson de Moraes; NETO, José Rogério Moura de Almeida; PETRILLO, Regina Pentagna. **Curricularização da extensão universitária**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.

MELO, Tamires Santos de; BERRY, Maria Cardozo; SOUZA, Maria. Isabel. Ligas acadêmicas de odontologia: uma revisão de literatura. **Revista da ABENO**, [S. l.], v. 19, n. 1, p.10-19, 2019. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/download/635/519>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

MONT'ALVERNE, Glória Giovana Saboya; ALBUQUERQUE, Izabelle Mont'Alverne Napoleão (org.). **C515 Cinquentenário da Universidade Estadual Vale do Acaraú 1968-2018**. Sobral: Edições UVA, 2018.

NASCIMENTO, Filipe Rodrigues *et al.* **Ligas acadêmicas**: definições, experiências e conclusões. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

PINA-OLIVEIRA, Alfredo Almeida; CHIESA, Anna Maria. Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para a extensão universitária no século XXI. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 3-15, 2016.

PIRES, Roberto Rocha. **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190612_implementando_desigualdades.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. Interação dialógica: a voz da extensão universitária. *In*: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. (org.). **Princípios da extensão universitária**: contribuição para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016. p. 17-36.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p.53-60, jan./jun.,1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1978.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. (org.). **A Universidade no século XXI**: por uma Universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Santos. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1998. Disponível em: <https://www.athuar.uema.br/wp-content/uploads/2018/01/Pela-M%C3%A3o-de-Alice-o-social-e-o-pol%C3%ADtico-na-p%C3%B3s-modernidade.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B.S. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1.ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl., Campinas: Autores Associados, 2008.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SERVA, Fernanda Mesquita. **Educação Superior no Brasil**: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária. 2020. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpe**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez., 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SOUSA, Ana Luisa Lima. **A história da extensão universitária**. 2. ed., Campinas: Editora Alínea, 2010.

SOUZA, José Geraldo. Evolução histórica da Universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n.1, p. 42-58, ago. 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, [S. l.], n. 4, p. 215-233, 1991.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2013-2017**. Sobral: UVA, 2013. Disponível em: http://www.uva.net.br/documentos/PDI_2013_2017.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Resolução nº 07 de 2016 – CEPE**. Aprova o regimento de Extensão Universitária da Universidade Estadual Vale do Acaraú, que estabelece normas de regulamentação, registro e avaliação das ações de extensão no âmbito da UVA. Sobral: UVA, 2016. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/resolucao_712b04df01f7b161f68a88d998d382a7.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Resolução nº 16 de 2017 – CEPE**. Aprova o regimento de Extensão Universitária da Universidade Estadual Vale do Acaraú, que estabelece normas de regulamentação, registro e avaliação das ações de extensão no âmbito da UVA. Sobral: UVA, 2017a. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/resolucao_99577ae87a46de4e2ee6075260f3c026.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Resolução nº 31 de 2017 – CEPE**. Dispõe sobre o credenciamento e funcionamento das Ligas Acadêmicas constituídas no Âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Sobral: UVA, 2017b. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/resolucao_788696f370021a eeb8690c1db2d0d3ec.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Resolução nº 27/2018 – CEPE**. Dispõe sobre a curricularização da extensão nos Cursos de Graduação da Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral: UVA, 2018a. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/resolucao_ca4e1e77fe6b72081c9e64cba8bd3386.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Plano de Desenvolvimento**

Institucional – PDI – 2013-2017. Sobral: UVA, 2018b. Disponível em: http://www.uva.net.br/documentos/PDI_2018_2022_v03.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2018-2021.** Sobral: UVA, 2018c. Disponível em: http://www.uva.net.br/documentos/PDI_2018_2022_v03.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Resolução nº 03 de 2021 – CEPE.** Dispõe sobre o credenciamento e funcionamento das Ligas Acadêmicas constituídas no Âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Sobral: UVA, 2021. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/resolucao_788696f370021aeeb8690c1db2d0d3ec.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

WOLFF, Francis. Dilema dos Intelectuais. *In*: NOVAES, Adauto. (org.). **O silêncio dos intelectuais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 45-68.

QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. Interação dialógica: a voz da extensão universitária. *In*: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. (org.). **Princípios da extensão universitária: contribuição para uma discussão necessária.** Curitiba: CRV, 2016. p. 17- 36

Apêndices

Apêndice A – Questões norteadoras para a entrevista aos docentes

Prezado docente, as questões, abaixo elencadas, servirão de roteiro para a

condução da entrevista. Saiba que você terá o tempo que desejar para bem respondê-las. Caso sinta-se constrangido e não deseje mais continuar, é só falar que a entrevista será paralisada. Em hipótese alguma, buscamos constrangê-lo e, sim, promover um momento de diálogo, de aprendizagens e troca de saberes. Até mesmo porque, somos docentes e sabemos dos sentimentos e sentidos que percorrem os caminhos universitários.

O Objetivo do estudo será de analisar o potencial inovador da extensão nas práticas docentes universitárias, a partir das Ligas Acadêmicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Na busca de atender ao objetivo seguiremos com as seguintes perguntas?

Conte um pouco a história da LIGA!! Qual o ano de fundação? Surgiu com qual propósito?

- 1) Os docentes inovam suas práticas pedagógicas influenciados pelas experiências nas ações de extensão? Você considera que ações de extensão influenciam em possíveis práticas inovadoras dos docentes??
- 3) O que aprendem os professores ao agir junto às comunidades, para gerar competências diferenciadas em seu ambiente acadêmico?
- 4) As ligas têm condições de serem curricularizadas? O que seria necessário? Quais os desafios enfrentados por essa experiência?
- 5) Quais são as possíveis mudanças em suas práticas docentes a partir das experiências nas ações extensionistas vividas na Liga?
- 6) Você considera que ao ser um docente de Liga, é capaz de despertar em seus discentes a criatividade, a interculturalidade e o protagonismo?
- 7) A Liga a qual você participa já foi curricularizadas? Ou está em vias de curricularização? Ou nunca foi debatido sobre esse assunto em seus colegiados?
- 8) Você consegue pontuar possíveis desafios de curricularizar a extensão na UVA e de forma particular as ações da liga?

Apêndice B – Instruções para a condução do grupo focal

- 1) Quais foram as motivações para participarem de uma Liga Acadêmica?

- 2) É possível elencar mudanças em sua aprendizagem a partir das experiências na Liga?
- 3) A participação na Liga exige um protagonismo estudantil? Como você percebe essa relação do protagonismo nas ações extensionistas com as ações desenvolvidas em sala de aula?
- 4) Qual a sua percepção sobre as práticas docentes adotadas por professores que participam de Liga Acadêmica?
- 5) Você já ouviu falar sobre a curricularização da extensão? O que compreende sobre isso? Percebe possibilidades das LIGAS serem curricularizadas?

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Rio Grande do Sul

Consentimento formal de participação no estudo intitulado “POTENCIAL INOVADOR DE AÇÕES EXTENSIONISTAS REFLETIDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE CURSO DE GRADUAÇÃO: O CASO DE LIGAS ACADÊMICAS”

Eu, portador(a) do RG nº, residente à Rua: nº..... bairro: na cidade de, autorizo minha participação na pesquisa “POTENCIAL INOVADOR DE AÇÕES EXTENSIONISTAS REFLETIDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE CURSO DE GRADUAÇÃO: O CASO DE LIGAS ACADÊMICAS”

Objetivo da pesquisa:

A pesquisa objetiva analisar o potencial inovador da extensão nas práticas docentes universitárias a partir das ligas acadêmicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Potenciais riscos e incômodos e benefícios:

Fui informado(a) de que o estudo não trará nenhum risco para a minha saúde e que a minha identidade será preservada. Fui informado(a) que as abordagens a serem realizadas através do questionário, serão encaminhadas por via e-mail e exigirá concentração para respondê-las.

O estudo trará benefícios para a área de conhecimento sobre a formação de professores reverberando sobre a minha própria prática docente. Ampliando discussões sobre a extensão universitária, prática inovadora e Ligas acadêmicas sobre o fazer docente.

Seguro saúde ou de vida:

Eu entendo que não existe nenhum tipo de seguro de saúde ou de vida que possa vir a me beneficiar em função da minha participação neste estudo.

Liberdade de participação:

A minha participação neste estudo é voluntária. Fui informado(a) pela pesquisadora que posso interromper a minha participação a qualquer tempo sem gerar prejuízo algum para o estudo, bem como, a pesquisadora, também, poderá me excluir do processo caso considere relevante.

Sigilo de identidade:

A informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas por qualquer outra pessoa sem a minha autorização. As informações só serão utilizadas para fins estatísticos, científicos ou acadêmicos, desde que fique resguardada a minha identidade.

Os responsáveis por este estudo me explicaram a relevância da pesquisa. Estou de acordo com a minha participação no estudo de livre e espontânea vontade.

Assinatura do docente

Assinatura do discente

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador responsável

Nome: _____

Nome: _____

Fone: _____

Fone: _____

E-mail: _____

E-mail: _____

Dados do Comitê de Ética da Universidade Estadual Vale do Acaraú

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (CCS), campus do Derby | Av. Comandante Maurocélvio

Rocha Pontes, 150 - Bairro Derby Clube - CEP 62042-280 | Sobral –CE

Telefone: (88)3677-4255

E-mail: comite_etica@uvanet.br