



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS (PPGET)**

AMAURI SANTOS DE SOUZA

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS REVERBÉRIOS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: uma análise da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da
ressignificação da atuação docente**

LUZIÂNIA – GO

2024

AMAURI SANTOS DE SOUZA

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS REVERBÉRIOS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: uma análise da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da
ressignificação da atuação docente**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás, como requisito para a conclusão do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET), oferecido na Unidade Universitária de Luziânia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Kochhann

LUZIÂNIA – GO

2024

S729e Souza, Amauri Santos de

A extensão universitária e seus reverberios na práxis da educação básica: uma análise da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da resignificação da atuação docente /Amauri Santos de Souza. – Luziânia, 2024.

155 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientadora: Andréa Kochhann

1. Extensão universitária. 2. Formação docente. 3. Educação Básica. 4. GEFOP. 5. Práxis crítico-emancipadora. I. Kochhann, Andréa. II. Título.

CDU 378-57.875

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.
Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Amauri Santos de Souza

E-mail : souza.amauri@gmail.com

Dados do trabalho

Título: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS REVERBÉRIOS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente

Tipo

() Tese (x) Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT)
() Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (PPGET)

Concorda com a liberação do documento:

[x] SIM
[] NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

[] Solicitação de registro de patente;
[] Submissão de artigo em revista científica; [] Publicação como capítulo de livro;
[] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano.
Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia GO, 22/10/2024

Local

Data

Assinatura autor (a)

Assinatura do orientador (a)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luziânia – GO, XXX de XXX de XXX

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS REVERBÉRIOS NA PRÁXIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise da formação extensionista na contextura das
potencialidades e agruras da resignificação da atuação docente**

AMAURI SANTOS DE SOUZA

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andréa Kochhann
Orientadora – PPGET/UEG

Dr. Erlando da Silva Rêses
Membro externo – Universidade de Brasília

Dr. Jorge Manoel Adão
Membro interno – PPGET/UEG

Dra. Odette González Aportela
Membro externo – Universidad de Havana - Cuba

Prof. Dra. Sylvia Maria Valenzuela Tavor
Suplente – Universidad de Quindio - Colômbia

Qual a intenção de estudar, pensar, discursar, meditar em temas como práxis, reverberios na educação, Extensão e formação? É preciso saber a razão, para que esse esforço não seja em vão. Profissionalizar, capitalizar, graduar, viver um processo de glamour e quem sabe uma elitização? Certamente essa não pode ser a intenção ou razão.

Conhecer para quê? Viver do mesmo jeito não mitiga os defeitos. É possível conciliar cientificidade com humanização? Muitos afirmam que não, por quais motivos muitos consideram difícil essa conciliação? Indubitavelmente, na contemporaneidade, muitos tentam buscar a humanização por meio da capitalização, o capital pode humanizar? Ou seu objetivo é só lucrar e explorar? Perguntas, perguntas, perguntas, e mais perguntas, sempre termos muitas perguntas e uma busca constante de responder e aprender o que é o mais importante para viver.

O conhecimento pode gerar sim uma capitalização, isso não pode ser uma condenação ou maldição, mais sim uma condição capaz de auxiliar os outros a seu caminho encontrar e momentos felizes vivenciar. Se de fato acreditarmos e a um propósito nos entregarmos, sem dúvida nenhuma compreenderemos a essência do conhecimento, de alimentar o amor e ter mais força para enfrentar a dor.

Estudar extensão, educação, formação pela correta razão pode nos libertar da escuridão, nos transformar como pessoa e cidadão, pois o conhecimento tem efeito transformador e ressignificador. Podem transformar o nosso "eu mundo" e potencialmente mediar a transformação de outros mundos, ou seja, o mundo do eu ressignificado pode auxiliar a transformação do mundo que é você. E quem sabe assim poderemos sonhar, com a construção de um novo conhecimento a desabrochar, contribuindo para um mundo a transformar, que esteja sempre pronto para amar.

(Amauri Santos de Souza)

Teoria social, método de pesquisa, para que entender? Para bem pesquisar, se destacar, a realidade tentar acessar. Por meio dela objetivamos transcender a aparência e alcançar a essência. Avançar da prática para a práxis de vida. Elevar-se do abstrato para o concreto. Fugir do pseudo-concreto simples e imediato, para o concreto complexo e mediado. Descobrir a síntese das múltiplas determinações de um objeto para alcançar a concretude.

Tudo isso é erudito, acadêmico, científico e complexo. Paradoxal ou não, o homem é a razão para tanto estudo e reflexão. Humanizar é a razão de tanto esforço; temos que nos empenhar para transformar a humanidade e ressignificar o mundo com a prática humana, baseada na sabedoria plena de amar. Amar, isso sim é o maior desafio a desvelar, investigar e vivenciar.

(Amauri Santos de Souza)

“Nossas relações com a sociedade começam, em certa medida, antes que a façam determinar. A ideia mestra que deve nos guiar na escolha de uma profissão deve ser o bem da humanidade e o nosso próprio desenvolvimento. A natureza do homem é feita de tal modo que ele não pode atingir sua perfeição a não ser agindo para o bem e a perfeição da humanidade.”

(Maximilien Rubel)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder a oportunidade de construir conhecimento neste ambiente de ensino superior *stricto sensu*. Reconheço Sua soberania e controle sobre todas as coisas, conforme expresso no livro de Salmos 103,19: "O Senhor estabeleceu o seu trono nos céus, e o seu reino domina sobretudo."

Expresso minha gratidão à Universidade Estadual de Goiás, por abrir suas portas de forma acolhedora, hospitaleira e democrática. Sou especialmente grato à minha orientadora, Professora Doutora Andréa Kochhann, cuja inteligência, competência, proatividade, amorosidade e humanidade têm sido fontes de inspiração. Sua orientação é caracterizada por fomentar a autonomia, o protagonismo e a coragem, incentivando a potencialização das qualidades e motivando a superação das dificuldades.

Não posso deixar de mencionar o apoio incondicional de minha esposa, meus dois filhos, minha irmã, minha mãe, minha sogra e demais familiares e amigos, cujo encorajamento e auxílio foram fundamentais em cada etapa deste percurso.

Este momento representa a realização de um sonho que envolve trilhar os caminhos do conhecimento com o propósito de mediar a ressignificação na vida das pessoas. Deus atendeu aos desejos do meu coração, conforme proclamado no Salmo 37,4: "Deleite-se no Senhor, e ele atenderá aos desejos do seu coração."

O caminhar é constante, pois o conhecimento alimenta o amor, ilumina a escuridão e gera transformação.

SOUZA, Amauri Santos de. **A extensão universitária e seus reverberios na práxis da educação básica:** uma análise da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás. 157 p.

RESUMO

O tema desta pesquisa foi a extensão universitária no escopo da formação de professores no Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOP, entre os anos 2019 e 2023 e seus reverberios na práxis docente na Educação Básica. A extensão universitária, baseada na epistemologia da práxis crítico-emancipatória, pode desempenhar um papel significativo no processo de formação dos discentes. Este enfoque possibilita a construção de uma educação omnilateral fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético por meio de um currículo que estimule uma pedagogia que se posiciona contra o *status quo*. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como problemática: “quais as potencialidades e agruras das ações do grupo de extensão universitária GEFOP quanto à ressignificação da práxis do professor da Educação Básica?” Sendo assim, o objetivo geral foi compreender as potencialidades e agruras nos liames das ações do grupo de extensão universitária GEFOP quanto à ressignificação da práxis do professor da Educação Básica. Para alcançar o objetivo geral, foram constituídos como objetivos específicos: mapear os trabalhos existentes sobre a temática, historicizar e conceituar a extensão universitária, discutir os liames da formação docente e trabalho pedagógico pela práxis crítico-emancipadora, contextualizar e apresentar os projetos de extensão do GEFOP e investigar a ressignificação da práxis do professor da Educação Básica mediante ações extensionistas do GEFOP. O método de pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético, pois se pretende, intrinsecamente, construir uma abordagem de liames com o trabalho ontológico e teleológico da filosofia da práxis em Marx (1979, 1987) com uma análise considerando as seguintes categorias: totalidade, contradição, mediação e outras emergidas na própria pesquisa. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica, documental e de estudo de caso. A base teórica está alicerçada em Reis (1995, 1996), Freire (2000), Kochhann (2019, 2021, 2022), Marx (1979, 1987), Gramsci (1982), Saviani (2007), Vasquez (2011), Curado Silva (2018), entre outros, bem como documentos como os projetos de extensão com ações de formação docente do GEFOP e as normativas institucionais. Também foi realizada uma revisão Sistemática da Literatura (RSL) com os descritores “formação docente” e “extensão universitária” em três etapas: planejamento, condução e publicação dos resultados. O estudo de caso partiu da população de 250 partícipes dos projetos de extensão do GEFOP efetivados entre os anos 2019 e 2023. Para a análise dos questionários, serão selecionados 50% dos partícipes para a entrevista semiestruturada, podendo esta ser realizada através do Google Meet ou presencialmente. Os partícipes serão escolhidos pelos seguintes critérios: ser professor da Educação Básica, participar há mais de um ano do GEFOP e estar como docente em sala de aula. A plena realização do ser humano integral depende da presença, em condições equivalentes, do tempo livre essencial para a expansão total de suas capacidades físicas e mentais. Sendo a escola um instrumento de dominação capitalista, o ser humano nunca será efetivamente integral se sua socialização for majoritariamente feita dentro dessa instituição. Portanto, os projetos de extensão podem ter um papel emancipatório, especialmente porque são uma construção coletiva entre universidade e comunidade, mas as condições materiais de consolidação da escola, podem limitar a transformação. Os resultados desta pesquisa fomentaram conexões sólidas, contínuas e permanentes de grupos extensionistas com secretarias de educação espalhadas pelo Brasil, com a possibilidade de, por meio dessa práxis, ressignificar a atuação do professor reverberando em uma Educação Básica democrática e contra hegemônica.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Formação Docente. Educação Básica. GEFOP. Práxis crítico-emancipadora.

SOUZA, Amauri Santos de. **University Extension and its Echoes in Basic Education Praxis: An Analysis of Extensionist Training in the Context of the Potentials and Challenges of Reconceptualizing the Teaching Role.** Dissertation of the Graduate Program in Management, Education, and Technology at the State University of Goiás. 180 p.

ABSTRACT

This research explores university extension within the realm of teacher training at the Study Group on Teacher Training and Interdisciplinarity (GEFOPI) between 2019 and 2023 and its implications for teaching practice in basic education. University extension, grounded in the epistemology of critical-emancipatory praxis, can play a significant role in student formation. This approach facilitates the development of a comprehensive education based on the principles of historical-dialectical materialism through a curriculum that advocates a pedagogy opposed to the *status quo*. This research seeks to address the following question: "What are the potentials and challenges of the university extension group GEFOPi in reconceptualizing the praxis of basic education teachers?" Thus, the overarching goal of the study was to understand the potentials and challenges within the praxis of the university extension group GEFOPi regarding the reconceptualization of the teaching practice of basic education teachers. Specific objectives include mapping existing literature on the topic, contextualizing and defining university extension, examining the connections between teacher training and pedagogical work through critical-emancipatory praxis, presenting GEFOPi's extension projects, and investigating how GEFOPi's extension activities contribute to reconceptualizing the praxis of basic education teachers. The research methodology aligns closely with historical and dialectical materialism, intending to establish an approach that connects with the ontological and teleological work of the philosophy of praxis in Marx (1979, 1987), incorporating analysis considering categories such as totality, contradiction, mediation, and others that emerge in the research process itself. This qualitative, bibliographical, documentary, and case study research draws on theoretical frameworks by Reis (1995, 1996), Freire (2000), Kochhann (2019, 2021, 2022), Marx (1979, 1987), Gramsci (1982), Saviani (2007), Vasquéz (2011), and Curado Silva (2018), among others, as well as documentation including GEFOPi's extension projects and institutional regulations. In addition, a systematic literature review (SLR) was conducted using the descriptors "teacher training" and "university extension" across three phases: planning, execution, and publication of results. The case study involved a population of 250 participants in GEFOPi's extension projects from 2019 to 2023. Ten percent of participants will undergo semi-structured interviews, which may be conducted via Google Meet or in person, based on criteria including being permanent Basic Education teachers, having participated in GEFOPi for over a year, and being a classroom teacher. The research aims to foster long-lasting relationships between extensionist groups and education officials across the country, aiming to reconceptualize the teacher's role through this praxis and promote democratic and counter-hegemonic education.

Keywords: University Extension. Teacher Training. Basic Education. GEFOPi. Critical-Emancipatory Praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases e atividades do processo de RS	39
Figura 2 – Análise dos dados	43
Figura 3 – Tipos de trabalho selecionados	44
Figura 4 – Nuvem de palavras	46
Figura 5 – Processo de seleção dos estudos	47
Figura 6 – Síntese dos achados	48
Figura 7 – Exemplificação da Práxis.....	49
Figura 8 –Atividades do GEFOPI	68
Figura 9 – Nuvem de palavras construída a partir das transcrições das entrevistas.....	83
Figura 10 – Análise de Cluster	92
Figura 11 – Reconstituição do sentido do trabalho pedagógico dos professores.....	93
Figura 12 – Processo investigativo segundo Kosik (1965)	95
Figura 13 – Mapa Geográfico dos entrevistados.....	99
Figura 14 – Visão de Unidade.....	101
Figura 15 – GEFOPI e suas relações com outros léxicos.....	104
Figura 16 – As relações textuais do léxico impacto.....	115
Figura 17 – Categorias analíticas que possibilitaram responder ao objeto de pesquisa.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de participação	103
Gráfico 2 – Razões	110
Gráfico 3 – Atividades	112
Gráfico 4 – Avaliação	114
Gráfico 5 – Avaliação do suporte	127
Gráfico 6 – Crença na expansão	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Protocolo Utilizado da RSL	41
Quadro 2 – Totais de estudos retornados pelas bases de pesquisa	42
Quadro 3 – Totais de estudos retornados no recorte temporal (2018-2022)	43
Quadro 4 – Lista de estudos da RSL	45
Quadro 5 – Categorização	49
Quadro 6 – Síntese dos estudos da RSL	51
Quadro 7 – Auxílio das atividades oferecidas	104
Quadro 8 – Principais perspectivas	117
Quadro 9 – Opinião sobre o conhecimento construído	121
Quadro 10 – Crença nas contribuições	124
Quadro 11 – Principais desafios	132
Quadro 12 – Principais entraves	136
Quadro 13 – Como lidar com os desafios	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: ENTRE CAMINHOS PENSADOS E CONCRETIZADOS DA PESQUISA	20
1.1 O memorial acadêmico e profissional	20
1.2 Os caminhos pensados e justificados para a pesquisa	23
1.2.1 Tipo de estudo	25
1.2.2 Abordagem de pesquisa.....	26
1.2.3 Fonte de dados	28
1.2.4 Universo de pesquisa.....	29
1.2.5 Amostragem de pesquisa	30
1.2.6 Instrumentos de coleta de dados	31
1.2.7 Estratégia de coleta de dados.....	32
1.2.8 Método de análise, leitura e compreensão de dados.....	33
1.2.9 Posicionamento ético.....	35
1.3 A Revisão Sistemática e as Lacunas Encontradas para a Pesquisa	36
1.3.1 Procedimentos Metodológicos	38
1.3.1.1 Iniciando a RSL	39
1.3.1.2 Planejamento da RSL	40
1.3.1.3 Condução da Revisão	42
1.3.2 Resultados e Discussão.....	45
1.3.2.1 Apresentação dos estudos selecionados	48
1.3.3 Síntese dos principais achados de cada estudo.....	50
1.3.4 Discussão dos Resultados: Tendências, Lacunas e Implicações	52
1.3.5 Considerações sobre a revisão sistemática	54
CAPÍTULO 2: ENTRE HISTÓRIA, CONCEITOS E SENTIDOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	56
2.1 A historicização da Extensão Universitária	56
2.2 Os conceitos e sentidos da Extensão Universitária	61
CAPÍTULO 3: ENTRE OS LIAMES DA FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	66

3.1 A formação docente e trabalho pedagógico pela práxis crítico-emancipadora	66
3.2 A contextualização do GEFOPI e seus projetos de formação docente e trabalho pedagógico	78
CAPÍTULO 4: ENTRE POTENCIALIDADES E AGRURAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO	92
4.1 Trabalho pedagógico	93
4.1.1 Apresentação e Análise de Dados do Questionário e entrevista	97
4.2 Perfil e Envolvimento dos Participantes nas Ações Extensionistas do GEFOPI	101
4.3 Da Integração para Unidade de Teoria e Prática	104
4.3.1 Reverbérios da Extensão na Educação Básica	114
4.3.2 Da prática para práxis	120
4.4 Desafios e agruras do GEFOPI	131
CONSIDERAÇÕES	140
REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

A pesquisa relacionada à Extensão Universitária pode ser atrelada à formação de professores e, conseqüentemente, com a práxis docente. Esta abordagem extensionista, na ótica do princípio constitucional da indissociabilidade com ensino e pesquisa, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPOEX, 2012).

A presente pesquisa fez parte do projeto intitulado “Extensão Universitária em Questão: uma análise de dificuldades e possibilidades na formação acadêmica e transformação social”, sendo um recorte do Macroprojeto “Formação Docente e Trabalho Pedagógico: o par dialético no viés da práxis crítico-emancipadora”. O objeto desta pesquisa era a Extensão Universitária, delimitada na análise da formação de professores, realizada por um grupo de Extensão Universitária (GEFOPI) e seus reverberios na práxis docente na Educação Básica.

O motivo para a delimitação em investigar este tema parte do pressuposto de que este grupo de estudos pode apresentar características, em seus projetos e ações, com potencialidades para ressignificação da práxis do trabalho do professor, da educação e, conseqüentemente, da sociedade, colaborando para um processo educativo problematizador, crítico e democrático. O objetivo geral foi de compreender as potencialidades e agruras nos liames das ações do grupo de Extensão Universitária (GEFOPI) quanto à ressignificação da práxis do professor da Educação Básica.

Criado em 2006, o GEFOPI está cadastrado na Universidade Estadual de Goiás – UEG, como projeto de extensão. Em sua gênese, o grupo extensionista surgiu atrelado às necessidades formativas de discentes vinculados ao Curso de Pedagogia da UEG, Campus São Luís de Montes Belos da Universidade Estadual de Goiás, idealizado e coordenado pela Professora Andréa Kochhann.

Na atual conjuntura, com a amplitude que o projeto galgou, com partícipes docentes de vários cursos, tanto da UEG quanto de outras Instituições de Ensino Superior (IES), bem como da comunidade em geral de várias cidades do Estado de Goiás e, também, de outros estados e países, formando redes de cursos, pesquisas e escritas científicas, esse projeto pode ser analisado na perspectiva interdisciplinar e educativa que objetiva viver a indissociabilidade da extensão, ensino e pesquisa no intuito de colaborar para a transformação da sociedade em suas múltiplas determinações, inclusive, na práxis docente.

Assim como afirma Reis (1995, 1996), a Extensão Universitária não deve funcionar como uma atividade pontual, eventista inorgânica, caracterizada por estipulação rígida de

início, meio e fim, desassociada do contexto dos agentes envolvidos. No entanto como uma práxis processual orgânica, atrelada com a vivência dos indivíduos, podendo auxiliar na transformação dos sujeitos, estimulados por ações e projetos incluindo formação inicial e continuada de professores mediada por grupos extensionistas de caráter interdisciplinar. Estes, potencializados com a formação, têm a possibilidade de estabelecerem, por meio de um movimento dialógico e dialético com a sociedade e comunidade, a transformação e ressignificação de sua práxis, com um viés democrático, reflexivo, crítico, inclusivo, emancipador na perspectiva de omnilateralidade.

Nessa ótica, o problema da pesquisa se constituiu em “quais as potencialidades e agruras das ações do grupo de Extensão Universitária GEFOPi quanto à ressignificação da práxis do professor da Educação Básica?”

Na perspectiva dessa inquietação se torna imprescindível analisar se a formação docente, mediada pela Extensão Universitária, pode reverberar na transformação da práxis do professor de Educação Básica, por meio de ações e projetos que objetivam a construção de uma educação e sociedade mais democrática, justa, inclusa, em detrimento de um sistema que marginaliza, segrega, exclui e reproduz as desigualdades.

Ao participar de eventos, nos quais se discutem as práticas extensionistas, é nítida a desvalorização da Extensão Universitária como elemento imprescindível que pode auxiliar a ressignificação da formação acadêmica, reverberando na práxis dos professores. Diante dessa contextura, torna-se desafiante pesquisar sobre a Extensão Universitária (Kochhann, 2022). Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é justamente compreender as potencialidades e agruras nos liames das ações do grupo de Extensão Universitária GEFOPi quanto à ressignificação da práxis do professor da Educação Básica.

No que se referem aos objetivos específicos que se pretendeu alcançar o objetivo geral, estes são constituídos por: mapear os trabalhos existentes sobre a temática, historicizar e conceituar a Extensão Universitária, discutir os liames da formação docente e trabalho pedagógico pela práxis crítico-emancipadora, contextualizar e apresentar os projetos de extensão GEFOPi e investigar a ressignificação da práxis do professor da Educação Básica mediante os projetos de extensão do GEFOPi.

A pesquisa foi qualitativa, bibliográfica, documental e de estudo de caso. A base teórica está alicerçada em: Reis (1995, 1996), Freire (2000), Kochhann (2019, 2021, 2022), Marx (1979, 1987), Gramsci (1982), Saviani (2007), Vasquéz (1997), Curado Silva (2018), entre outros. O estudo de caso será feito com os 250 partícipes dos projetos de extensão do GEFOPi efetivados entre os anos 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, serão analisados: projetos, ações de

formação docente do GEFOPi e normativas institucionais, com aplicação de questionários mistos elaborados na plataforma *Google Forms* e aplicados via grupo do *WhatsApp*. A par da análise dos questionários, serão selecionados 10% dos partícipes para a entrevista semiestruturada, podendo esta ser realizada através do *Google Meet* ou presencialmente, escolhidos pelos seguintes critérios: ser professor da Educação Básica, participar há mais de um ano do GEFOPi, ser docente em sala de aula, e não na gestão.

A pesquisa organizou-se em quatro capítulos, a saber: Capítulo 1 – Entre os caminhos pensados e concretizados da pesquisa, constituído pelo memorial acadêmico e profissional, metodologia e justificativa da pesquisa e apresentação de uma revisão sistemática atrelada ao tema da pesquisa. O Capítulo 2 – Entre a História, conceitos e sentidos da extensão universitária, aborda a historicização, conceitos e sentidos da extensão universitária. No capítulo 3 - Entre os liames da formação docente e trabalho pedagógico com a extensão universitária, é explicitado uma discussão teórica referente à formação docente e o trabalho pedagógico pela práxis-crítico emancipadora e a contextualização do GEFOPi com seus projetos de formação docente e prática pedagógica. E, por fim, o Capítulo 4 – Entre as potencialidade e agruras da extensão universitária na formação docente e prática pedagógica, trata-se da concepção dos partícipes sobre os projetos do GEFOPi, por meio de entrevistas e questionários e a ressignificação da práxis do professor da Educação Básica, em que se apresentam os resultados do estudo de caso, contidas em entrevistas e questionários.

Ademais salienta-se que esse objeto de pesquisa, bem como sua delimitação, se relaciona a linha do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, ao passo que investiga a formação inicial e continuada de professores, bem como extensão universitária, vincula-se a educação e também a gestão de todo o processo, ademais com as tecnologias, visto que as ações extensionistas do GEFOPi – grupo investigado, se efetivam por meio de ferramentas tecnológicas.

CAPÍTULO 1. ENTRE CAMINHOS PENSADOS E CONCRETIZADOS DA PESQUISA

Este presente capítulo apresenta a relação do autor com objeto de sua pesquisa explicitado na modalidade de memorial acadêmico, bem como a justificativa da pesquisa e metodologia utilizada, e uma apresentação de uma revisão sistemática da Extensão Universitária, na contextura da formação docente inicial e continuada, objetivando constatar as potencialidades, agruras e lacunas da pesquisa.

1.1 O memorial acadêmico e profissional

Sou negro, tenho 36 anos, filho de dois mineiros negros interioranos, que tiveram uma infância pobre, viviam em regiões sem infraestrutura e abandonadas pelos governos, diante disso, vieram para Brasília, em 1976, com o sonho de vencerem na vida. Meu pai, Leonário Rosário de Souza, quando chegou a Brasília, em 1976, trabalhou de servente e morou de favor na casa de um primo, na cidade satélite de Ceilândia, terminou o 1º Grau (nomenclatura usada na época) na modalidade supletivo no turno noturno, com muito sacrifício, pois trabalhava pesadamente no decorrer do dia, assim como minha mãe, Ana Antônia dos Santos de Souza, doméstica, trabalhava durante o dia e estudava à noite, ou seja, seguia a mesma luta da maioria dos brasileiros, que nascem em uma classe desprivilegiada e lutam para vencer, mesmo com tantas dificuldades impostas pela sociedade capitalista hierárquica exploratória, que busca sempre manter o *status quo*.

Meus pais venceram, eu sou fruto com muito orgulho dessa linda história de superação, o testemunho de vida dos meus pais foram e são meus melhores professores, mesmo com tantas lutas e obstáculos, meus pais nunca deixaram de trabalhar, e ajudar os mais necessitados. Acolheram muitos interioranos, que tinham o mesmo sonho que eles de triunfar na vida. Escutei, repetidamente, uma frase dos meus pais, que guardei em meu coração: Estude meu filho, pois o conhecimento é a única coisa que ninguém pode roubar de você.

Estudei em escola pública, na cidade satélite do Gama - DF, desde cedo, admirava a militância social do meu pai sindicalista, que foi um dos fundadores do Sindicato dos Auxiliares de Educação - SAE, aos 13 anos li meu primeiro livro, que colaborou para formação da minha linha de pensamento, intitulado: Neoliberalismo, crise e miséria do saudoso senador Lauro Campos. Ingressei, em 2004, no curso de Estudos Sociais com Habilitação em História, na Upis, era um dos únicos negros da faculdade, e em função de minha aplicação aos estudos fui convidado para trabalhar no laboratório de História, objetivando reativar esse espaço, em

troca de uma bolsa de estudos. Aceitei prontamente e comecei, nesse período, a perceber, como o conhecimento construído dentro do ambiente universitário pode auxiliar de maneira exitosa a difusão e popularização do saber técnico inacessível para muitos.

Minha primeira produção foi transcrever, digitalmente, a carta de Pero Vaz de Caminha, essa transcrição foi publicada no site da faculdade, e proporcionou o acesso público a uma fonte histórica inacessível de entendimento a muitos discentes. O sucesso proporcionou a criação de um curso de paleografia, no qual instruí discentes a interpretar fontes primárias e, também, a lerem escritas dos séculos XVIII e XVIII.

Durante o curso de História, tive minha primeira experiência no magistério, com o EJA, no Sesi, na cidade satélite do Gama- DF, a principal metodologia utilizada era o telecurso 2000, nessa experiência pude notar a dificuldade e a ausência formativa, tanto de professores estagiários como dos professores orientadores, muitos docentes iniciantes desistiam da carreira em decorrência de inúmeras dificuldades enfrentadas, somadas com a falta de suporte e preparo formativo. O público envolvia a participação de menores infratores, que viviam em regime de semiliberdade, muitos conseguiram findar o Ensino Fundamental e Médio, outros agrediam professores e desistiam no meio do caminho. No período da faculdade trabalhei, também, em uma ONG de regularização fundiária no Bairro de Boa Vista, pertencente ao município do Novo Gama – GO, entorno de Brasília, no Centro de Atendimento ao Turista, e no Banco do Brasil. Estes estágios auxiliaram muito custear os estudos na faculdade.

Infelizmente, ao final do meu curso superior, meu pai faleceu. Depois de formado, trabalhei como caixa em um BRB conveniência, sonhando em voltar a atuar no magistério. Em 2008, passei na prova de contrato temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para lidar com as dificuldades do cotidiano de um professor, não tive cursos de formação e nem instrução, o curso de licenciatura não dava esse aporte necessário, diante disso, a solução foi conversar com professores mais experientes, objetivando obter auxílio que mitigasse as lacunas na formação, fato que é essencial para proporcionar uma práxis docente significativa. Depois dessa vitória, as portas da educação abriram para nunca mais fecharem.

Lecionei nas mais diversas realidades, desde colégios particulares pequenos como CEAC do Gama - DF, como em instituições mais renomadas como Sigma, Escola de Freiras Irmãs de Maria de Banneux, e grandes instituições como a FTB, Faculdade da Terra de Brasília, nos cursos de História e Pedagogia. O fato de lecionar disciplinas no curso de Pedagogia como História da Educação, concomitante com o retorno positivo dos discentes em relação as minhas aulas, e o êxito que os estudantes tinham em concursos na área de educação e atribuíam parte

do sucesso as minhas contribuições, condicionou meu ingresso e término em outro curso superior, licenciatura em Pedagogia.

Até que no ano de 2010, realizei meu primeiro de muitos sonhos e metas, passei em dois concursos municipais, nas prefeituras de Valparaíso - GO e de Santo Antônio do Descoberto – GO, como professor de História. Nesses municípios, participei de várias formações e projetos ligados às Secretarias de Educação das respectivas prefeituras. A falta de motivação e crítica dos professores no que se refere aos cursos de formação docente eram cada vez maiores, pois os professores não percebiam sentido, e impacto em sua práxis pedagógica.

Perseguia agora outra conquista mais ousada, ser aprovado no concurso público de professor efetivo para Secretaria de Educação do Distrito Federal. Casado e com filho especial, trabalhava 60 horas de regência, 40 horas em Santo Antônio do Descoberto e 20 horas em Valparaíso, acordava 5:00 horas da manhã e dormia próximo de 00:00, andava mais de 110 km por dia entre o trajeto de casa e trabalho. Dificuldades não faltavam, mas para quem viveu o testemunho de trabalhadores como meus pais, que venceram na vida, não poderia me dar ao luxo de desistir diante desses obstáculos.

Em 2018, alcancei mais um sonho e meta cumprida, fui nomeado professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal na área de Pedagogia, como gostaria que meu pai tivesse participado desta conquista e alegria. Choro não faltou. Em 2019, participei da seleção de tutor na Universidade Estadual de Goiás para o curso de licenciatura em História, na qual estou atualmente. Trabalho na UEG, no sistema EAD, utilizando a plataforma Moodle, e vivi a experiência da obrigatoriedade do ensino remoto implantado pela SEEDF, condicionado pela ocorrência da Covid-19.

Essas experiências fizeram com que minha mente borbulhasse em reflexões, naquele momento, o domínio de recursos tecnológicos se tornaram imprescindíveis para o êxito do trabalho docente, diferentemente do que era necessário, o que se mostrou mais latente foram as lacunas nas formações dos professores, principalmente, em relação à utilização de tecnologias, tanto síncronas com assíncronas, essas limitações obstaculizavam o trabalho docente. As formações promovidas pelas Secretarias de Educação eram insuficientes, diante disso, muitos professores adoeceram, mentalmente, pois além do medo e o terror da morte, eram cobrados por um trabalho significativo.

A minha experiência no Sistema EAD e proatividade autônoma e pedagógica, concomitante com amor e empatia ao próximo instigaram promover oficinas dentro das Instituições de Ensino nas quais eu trabalhava com intuito de minimizar as dificuldades dos colegas, trocar experiências e construir, de maneira coletiva, por meio de uma dialógica com

intuito de construir conhecimento e estratégias didáticas, que pudessem ser adequadas ao momento vivido.

Em 2020, fui convidado para participar de um grupo de extensão chamado Pós-Populares atrelado com a Universidade de Brasília, e em setembro 2022 iniciei também minha participação no GEFOP, Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. A participação nesses grupos extensionistas colaborou, de maneira imensurável, para minha formação como discente e cidadão, e percebi o quanto professores que participavam desses grupos qualificaram sua práxis docente, e esse empirismo indubitavelmente instigou pesquisar a extensão universitária como uma possibilidade de um processo formativo basilar que pode transformar e ressignificar a práxis do professor e quiçá reverberar em uma Educação Básica e Sociedade mais democrática.

O conhecimento tem potencial para libertar, transformar e emancipar os indivíduos. Esta crença sempre foi um dos combustíveis para o meu caminhar na vida acadêmica como professor, cidadão e futuro pesquisador. Ingressar no Mestrado foi o início da realização de um sonho, que só foi possível, primeiramente, pela misericórdia de Deus, apoio familiar e, indubitavelmente, pelo auxílio formativo vivenciado nos grupos extensionista GEFOP e Pós - Populares. É importante enfatizar que a completude desse sonho só será possível, à medida que o conhecimento construído nesta empreitada colaborar, de maneira significativa, para transformação da vida das pessoas.

O objetivo fim sempre deve ser ajudar ao próximo, por meio da dialógica e dialética, com a construção e troca de conhecimento constante, esse movimento processual objetiva uma sociedade humana, justa e igualitária. Este é o meu desejo e esforço, espero que em um futuro breve também passe a ser uma preocupação de mais pessoas.

1.2 Os caminhos pensados e justificados para a pesquisa

A presente pesquisa fez parte do projeto intitulado: “Extensão Universitária em Questão: uma análise de dificuldades e possibilidades na formação acadêmica e transformação social”, sendo um recorte do Macroprojeto: “Formação Docente e Trabalho Pedagógico: o par dialético no viés da práxis crítico-emancipadora”. Esta vinculação a projetos consolidados pode contribuir para uma maior credibilidade e legitimação do estudo.

Variados motivos de cunho acadêmico, profissional e social justificam investigar a extensão universitária atrelada com a práxis docente na Educação Básica. O autor da pesquisa tem formação em História e Pedagogia e atua como professor da Educação Básica há mais de

15 anos, e sempre objetivou a otimização do seu trabalho como docente, por meio de formações continuadas e aperfeiçoamento.

Esse empirismo vivenciado, juntamente com a ausência na perspectiva de grande projeção nacional, estadual ou municipal, de convênios de projetos extensionistas com Secretarias de Educação para formação de professores, a recorrência de desmotivação e desinteresse de docentes em participarem de cursos de formação ofertados pelas diversas redes de ensino espalhadas pelo Brasil, nos quais, os professores não conseguem enxergar relevância e sentido nesses eventos, fomenta a necessidade de pesquisar, analisar e estudar os grupos de extensão, para tentar compreender a inexistência de valorização dessa práxis como elemento fundante no processo formativo de professores.

A formação extensionista, na perspectiva de uma relação de indissociabilidade com pesquisa e ensino, deve estabelecer relações que provoquem transformações nas sociedades, e não apenas ser mera reprodutora de um conhecimento científico hegemônico elitista. O motivo para a delimitação em investigar formação de professores, realizada pelo GEFOP e seus reverberios na práxis do docente na Educação Básica, parte do pressuposto de que este pode apresentar características em seus projetos e ações com potencialidades para ressignificação da práxis do trabalho do professor, da educação e, conseqüentemente, da sociedade, colaborando para um processo educativo problematizador, crítico e democrático.

A pesquisa foi qualitativa, bibliográfica, documental e de estudo de caso e objetivou a busca de significados, de sentidos, de valores, de motivações, de interpretações, de inferências, de reflexões e críticas. Nessa perspectiva, segundo Minayo (2014), sua essência se caracteriza como qualitativa. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem como ponto de partida e essência basilar as produções acadêmicas, como livros e artigos já elaborados.

Entretanto, é fundamental enfatizar que o estudo em questão é bibliográfico, aprofundando-se na análise de obras já constituídas, não se reduzindo a essa prática, mas sim, com intuito de produzir novas abordagens inovadoras, distanciando-se de uma mera reprodução do que já foi produzido, assim como preconizam Marconi e Lakatos (2019).

Neste trabalho, a análise documental também foi realizada, pois esta pode funcionar como complemento imprescindível para pesquisa bibliográfica (FONSECA, 2002). Esta diversidade de fontes pode auxiliar no alcance dos objetivos, e colaborar para legitimação e credibilidade da pesquisa. Segundo Triviños (1987), os objetos de estudo devem ser analisados profundamente, contextualizados e a unidade atrelada a um todo, contribuindo para a fundamentação de uma intervenção e a construção de uma argumentação lógica coerente. Nessa perspectiva, a presente pesquisa terá em uma de suas instâncias o estudo de caso.

O estudo de caso foi feito com os 250 partícipes dos projetos de extensão do GEFOPI, efetivados entre os anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, e serão analisados: projetos, ações de formação docente do GEFOPI, normativas institucionais, com aplicação de questionários mistos elaborados na plataforma *Google Forms* e aplicados via grupo do *WhatsApp*. A par da análise dos questionários serão selecionados 10% dos partícipes para a entrevista semiestruturada, podendo esta ser realizada através do *Google Meet* ou presencialmente, seguindo os seguintes critérios: ser professor da Educação Básica, participar há mais de um ano do GEFOPI, e estar atuando com os docentes em sala de aula.

Os dados serão analisados pelo método de análise de conteúdo da Bardin (2011) e com uso da ferramenta Iramuteq. Este método é dividido em três fases: pré-análise, na qual, segundo a autora, após a leitura dos dados, os conteúdos analisados serão selecionados; depois, seguirá para a fase de exploração de material, no qual se objetiva a sua categorização e codificação; e por fim, a terceira fase, que pode ser caracterizada pela interpretação e inferência dos resultados obtidos.

É importante citar que a pesquisa se aproxima da perspectiva materialista histórico-dialética, pois se pretende intrinsecamente construir uma abordagem de liames com o trabalho ontológico e teleológico da filosofia da práxis em Marx (1979, 1987), Gramsci (1982) e Sanches Vasquéz (2011), Curado Silva (2018), Kochhann (2019, 2020, 2021) entre outros, com uma análise considerando as categorias da totalidade, contradição, mediação e por outras emergidas da própria pesquisa.

A base teórica será em Reis (1995, 1996), Gurgel (1996), Freire (2000), Kochhann (2019, 2021, 2022), bem como leis, resoluções, planos nacionais de educação e de Extensão Universitária, entre outros. Foi realizada uma revisão sistemática nos bancos de dados da Capes e SciELO, delimitado nos últimos cinco anos, usando como descritores: “Formação docente e extensão universitária”.

1.2.1 Tipo de estudo

Um estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que se concentra na investigação aprofundada de um fenômeno específico em seu contexto real, com o objetivo de compreender os detalhes, as complexidades e as interações envolvidas (YIN, 2015). Nesse tipo de estudo, um caso único ou um pequeno número de casos é selecionado para análise detalhada, permitindo uma exploração minuciosa dos aspectos relevantes do tema em estudo.

No contexto do estudo sobre "a extensão universitária e seus reverberios nas práxis da Educação Básica, pela perspectiva da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente", a escolha de um estudo de caso se mostra pertinente por diversas razões. Primeiramente, a temática em questão envolve uma ampla gama de fatores e contextos, que podem variar significativamente entre diferentes instituições de ensino e regiões. Um estudo de caso permite uma análise aprofundada e contextualizada de uma situação específica, levando em consideração as particularidades e nuances do ambiente em que a extensão universitária ocorre e suas implicações na Educação Básica. Além disto, a perspectiva da formação extensionista e a ressignificação da atuação docente são processos complexos, influenciados por uma série de fatores, como a formação acadêmica, a interação entre professores e alunos, as políticas educacionais e as demandas sociais. Um estudo de caso permite explorar essas interações complexas em um cenário concreto (DEMO, 2017), identificando, portanto, as potencialidades e agruras envolvidas na implementação da extensão universitária e sua influência nas práticas pedagógicas.

Outra vantagem do estudo de caso é a possibilidade de coletar dados qualitativos e quantitativos, combinando diferentes fontes de informação, como entrevistas, observações e análise documental. Isto permite uma abordagem abrangente e multidimensional, enriquecendo a compreensão do fenômeno em estudo e oferecendo insights valiosos para a ressignificação da atuação docente. Ao se concentrar em um caso específico, o estudo de caso permite uma análise aprofundada e detalhada, explorando aspectos particulares que podem passar despercebidos em pesquisas mais abrangentes (LAKATOS; MARCONI, 2017). Isto proporciona uma compreensão mais rica e aprofundada dos desafios, das estratégias e das experiências vivenciadas pelos professores e demais atores envolvidos na extensão universitária.

Dessa forma, o estudo de caso se mostra uma abordagem adequada para investigar a relação entre a extensão universitária e a Educação Básica, pela perspectiva da formação extensionista e da ressignificação da atuação docente. Através dessa abordagem, é possível capturar a complexidade e a singularidade do tema, fornecendo insights relevantes e contribuindo para a melhoria das práticas educacionais e da formação dos professores.

1.2.2 Abordagem de pesquisa

A pesquisa sobre "a extensão universitária e seus reverberios nas práxis da Educação Básica, pela perspectiva da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras

da resignificação da atuação docente" adotará como abordagem de pesquisa o horizonte qualitativo.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca compreender e interpretar fenômenos sociais a partir das perspectivas e significados atribuídos pelos participantes envolvidos. Ela se baseia em métodos que permitem explorar a complexidade e a subjetividade das experiências humanas, enfatizando o contexto e as interações sociais (Godoy; Macedo-Soares, 2016). No caso específico deste estudo de caso, a abordagem qualitativa é especialmente pertinente por diversas razões. Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa permite uma exploração aprofundada das perspectivas dos envolvidos na extensão universitária e na resignificação da atuação docente, buscando compreender suas percepções, motivações, desafios e conquistas. Isto é essencial para capturar a complexidade e as nuances desses processos, que não podem ser quantificados apenas por meio de números ou estatísticas. Além disto, a pesquisa qualitativa proporciona um espaço para que as vozes e experiências dos participantes sejam valorizadas, permitindo que eles expressem suas opiniões, crenças e sentimentos de maneira mais profunda. Ao utilizar técnicas como entrevistas em profundidade, observações participantes e análise de conteúdo, é possível obter dados ricos e contextualizados sobre a extensão universitária e sua influência nas práticas pedagógicas da Educação Básica.

A pesquisa qualitativa também é adequada para explorar a resignificação da atuação docente, pois permite investigar as transformações que os professores vivenciam ao se engajarem em práticas extensionistas. Compreender como os professores se adaptam, aprendem e se desenvolvem profissionalmente por meio da extensão universitária requer uma abordagem que valorize as experiências individuais e coletivas, os processos de construção de conhecimento e os contextos específicos em que ocorrem. No contexto do estudo de caso, a pesquisa qualitativa permite, aliás, uma imersão profunda no caso em análise, fornecendo uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado. Ela possibilita a coleta de dados detalhados, a análise cuidadosa dos aspectos contextuais e a identificação de padrões e temas emergentes. Com a pesquisa qualitativa, é possível capturar as vozes dos participantes, explorar suas histórias e experiências (Lüdke; André, 2019), revelando as múltiplas dimensões envolvidas na extensão universitária e na resignificação da atuação docente.

Ao adotar a abordagem qualitativa, o estudo sobre a extensão universitária e seus reverberios na Educação Básica tem a oportunidade de fornecer uma compreensão rica e aprofundada desse fenômeno complexo, levando em consideração as perspectivas e experiências dos envolvidos. Esta abordagem permitirá uma análise mais contextualizada e

significativa, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais informadas e eficazes.

1.2.3 Fonte de dados

O estudo em pauta utilizou tanto fontes de dados primárias como fontes de dados secundárias. As fontes de dados primárias referem-se às respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, enquanto as fontes de dados secundárias são os estudos e publicações disponíveis no Google Acadêmico e que possam contribuir para a investigação.

Fontes de dados primárias são aquelas que fornecem informações diretamente coletadas dos participantes envolvidos na pesquisa (Minayo, 2018). No caso deste estudo, isso pode incluir as respostas dos professores e alunos que participam de programas de extensão universitária na Educação Básica. Por meio de questionários, entrevistas ou observações diretas, é possível obter percepções, experiências e opiniões em primeira mão sobre os impactos da extensão universitária nas práticas pedagógicas e na ressignificação da atuação docente. As fontes de dados primárias são altamente relevantes para o estudo em pauta, pois permitem uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno em questão. Elas fornecem informações ricas e detalhadas sobre as experiências dos participantes, suas perspectivas individuais e coletivas, além de insights valiosos sobre as potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente (NEVES; FRANCISCATTO, 2015). As respostas e depoimentos dos participantes são fundamentais para a construção de uma visão abrangente sobre os efeitos da extensão universitária na Educação Básica.

Por outro lado, as fontes de dados secundárias referem-se aos estudos, pesquisas e publicações já existentes no campo da extensão universitária, formação extensionista e ressignificação da atuação docente, que podem ser encontrados no Google Acadêmico e em outras bases de dados acadêmicas. Estas fontes fornecem informações e análises produzidas por outros pesquisadores, permitindo contextualizar o estudo em relação ao conhecimento já existente e ampliar a compreensão do tema. As fontes de dados secundárias são pertinentes para o estudo em pauta, pois permitem embasar teoricamente a pesquisa e estabelecer um diálogo com estudos prévios (Oliveira, 2017). Ao explorar as publicações disponíveis, é possível identificar conceitos-chave, abordagens metodológicas, resultados relevantes e lacunas no conhecimento que o estudo atual pode contribuir para preencher. As fontes secundárias ajudam a fundamentar as análises e a estabelecer um embasamento teórico sólido para a pesquisa.

Ao combinar fontes de dados primárias e secundárias, o estudo sobre a extensão universitária e seus reverberios na Educação Básica terá uma abordagem abrangente e embasada, permitindo uma análise aprofundada do fenômeno. As fontes primárias fornecem uma visão a partir das experiências dos participantes, enquanto as fontes secundárias contribuem com o conhecimento existente no campo. Esta combinação enriquece a pesquisa, fornecendo uma compreensão mais completa e fundamentada sobre a relação entre a extensão universitária e a ressignificação da atuação docente na Educação Básica.

1.2.4 Universo de pesquisa

No geral, o universo de pesquisa se referiu à população ou grupo de interesse que foi considerado no estudo. No caso do estudo sobre "a extensão universitária e seus reverberios nas práticas da Educação Básica, pela perspectiva da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente", o universo de pesquisa foi composto pelos 250 participantes dos projetos de extensão do GEFOP, efetivados entre os anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023.

O universo de pesquisa é delimitado de acordo com os objetivos e a natureza da pesquisa. No presente estudo, os participantes dos projetos de extensão do GEFOP constituem o universo de interesse, pois são os atores-chave que vivenciaram e estão envolvidos na extensão universitária e na Educação Básica. Estes participantes são professores e alunos que participaram dos projetos de extensão do grupo ao longo de um período de cinco anos. Aliás, a escolha desse universo de pesquisa é pertinente para o estudo em pauta por diversos motivos. Primeiramente, os participantes dos projetos de extensão do GEFOP representam um grupo relevante e diretamente envolvido nas práticas de extensão universitária voltadas para a Educação Básica. Ao selecionar esse universo, o estudo tem acesso a informações valiosas sobre as experiências, percepções e vivências desses participantes (Richardson, 2017), permitindo uma análise aprofundada dos reverberios da extensão universitária nas práticas pedagógicas.

Além disso, ao considerar um período de cinco anos, o estudo abrangeu uma amostra representativa dos projetos de extensão do GEFOP, permitindo uma análise longitudinal das potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente. Esta abordagem possibilitou identificar possíveis mudanças e evoluções ao longo do tempo, bem como analisou os impactos a curto, médio e longo prazo da extensão universitária na Educação Básica. Ao ter um universo de pesquisa claramente definido, o estudo focou na coleta de dados diretamente dos

participantes, através de entrevistas, questionários ou observações (Rudio, 2018). Isto permitiu uma análise aprofundada das experiências e perspectivas dos participantes, contribuindo para uma compreensão mais completa dos reverberios da extensão universitária na Educação Básica.

Ao definir o universo de pesquisa como os 250 participantes dos projetos de extensão do GEFOPi entre 2019 e 2023, o estudo teve a oportunidade de investigar de forma abrangente e aprofundada os efeitos da extensão universitária na práxis da Educação Básica, considerando as potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente. Esta delimitação do universo de pesquisa permitiu uma análise direcionada e focalizada, contribuindo para resultados mais precisos e relevantes para a temática abordada.

1.2.5 Amostragem de pesquisa

A amostragem por conveniência é um procedimento utilizado na pesquisa em que os participantes são selecionados de forma conveniente e acessível para o pesquisador, sem seguir critérios estatísticos rigorosos. No caso do estudo sobre "a extensão universitária e seus reverberios nas práxis da Educação Básica, pela perspectiva da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente", a amostragem por conveniência será adotada ao selecionar 10% dos participantes do universo de pesquisa, com base em critérios específicos.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes incluíram: ser professor da Educação Básica, participar há mais de um ano do GEFOPi e estar atuando com os docentes em sala de aula. Estes critérios são relevantes para o estudo em pauta, pois buscam selecionar participantes que possuam um engajamento significativo tanto na educação básica quanto nas atividades de extensão do GEFOPi. Ao considerar professores que atuam em sala de aula e têm experiência prévia no grupo, o estudo pode se beneficiar de uma amostra que representa professores que estão diretamente envolvidos nas práxis da Educação Básica e que têm uma vivência significativa com a formação extensionista.

A amostragem por conveniência é frequentemente adotada em estudos qualitativos, nos quais o objetivo é obter uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenômeno em estudo, em vez de buscar representatividade estatística (Sapieri; Collado; Lucio, 2018). Neste sentido, a amostragem por conveniência é pertinente para o estudo em questão, uma vez que visa selecionar participantes que possuem as características necessárias para contribuir com a investigação, permitindo uma análise rica e detalhada dos reverberios da extensão universitária nas práxis da Educação Básica. Aliás, este tipo de oferece vantagens práticas, pois permite que

o pesquisador tenha acesso a participantes facilmente disponíveis, economizando tempo e recursos (Severino, 2019). Além disto, essa abordagem pode facilitar a obtenção de informações aprofundadas e ricas sobre as experiências e percepções dos participantes selecionados, uma vez que eles têm um envolvimento ativo no GEFOPÍ e na Educação Básica.

Conquanto seja uma postura amostral válida, é importante ter em mente que a amostragem por conveniência pode apresentar limitações em termos de generalização dos resultados para a população mais ampla (Silva; Menezes, 2018). Portanto, é essencial reconhecer que os resultados obtidos com essa amostra específica podem não ser representativos de todos os participantes do universo de pesquisa. No entanto, a adoção dessa amostragem por conveniência é adequada para o estudo em pauta, uma vez que o objetivo é aprofundar a compreensão e explorar as perspectivas de um grupo específico de professores envolvidos em atividades de extensão na Educação Básica, em vez de buscar generalização estatística.

1.2.6 Instrumentos de coleta de dados

No decorrer desta pesquisa, se utilizou como instrumentos de coleta de dados tanto o questionário semiestruturado quanto o roteiro de entrevista. Estas ferramentas são amplamente utilizadas na pesquisa qualitativa e são especialmente pertinentes para o estudo em pauta (Vergara, 2016).

O questionário semiestruturado é uma técnica de coleta de dados que combina perguntas abertas e fechadas. Nesse tipo de questionário, algumas perguntas são previamente definidas e padronizadas, permitindo uma comparação e análise quantitativa das respostas. No entanto, o questionário também permite que os participantes expressem suas opiniões e experiências de forma mais aberta, por meio de perguntas abertas que permitem respostas elaboradas e detalhadas (Demo, 2017; Yin, 2015). A adoção desta ferramenta de coleta de dados é pertinente para o estudo em pauta, pois permite coletar informações de forma eficiente e padronizada. As perguntas estruturadas fornecem uma base para a comparação das respostas, permitindo identificar padrões e tendências entre os participantes. Ao mesmo tempo, as perguntas abertas permitem que os participantes expressem suas percepções e experiências de maneira mais livre, proporcionando uma compreensão aprofundada dos reverberios da extensão universitária na práxis da Educação Básica. Esta combinação de perguntas estruturadas e abertas permite uma análise rica e diversificada dos dados coletados.

O roteiro de entrevista é outra ferramenta utilizada no estudo, que consiste em uma lista de tópicos e perguntas elaboradas previamente pelo pesquisador. Estas perguntas guiam a entrevista, mas permitem flexibilidade para explorar em profundidade os temas relevantes. A entrevista pode ser conduzida de forma presencial, por telefone ou por meio de plataformas online, dependendo da disponibilidade e preferência dos participantes. Aliás, o uso desta ferramenta de coleta de dados é pertinente para o estudo em pauta, pois permite uma interação mais direta e profunda com os participantes (Godoy; Macedo-Soares, 2016; Lakatos; Marconi, 2017). As entrevistas possibilitam que os participantes compartilhem suas experiências, perspectivas e reflexões de maneira mais elaborada, enriquecendo a compreensão dos reverbérios da extensão universitária na práxis da Educação Básica. Através do roteiro de entrevista, o pesquisador tem a oportunidade de explorar detalhes específicos, solicitar exemplos concretos e capturar as nuances das vivências dos participantes.

Ao utilizar tanto o questionário semiestruturado quanto o roteiro de entrevista, o estudo se beneficiou de uma variedade de abordagens de coleta de dados. O questionário permite uma análise comparativa e quantitativa das respostas, enquanto a entrevista possibilita uma exploração mais profunda e contextualizada das experiências e percepções dos participantes. Estas ferramentas complementares oferecem uma abordagem abrangente e detalhada para coletar informações relevantes e significativas sobre a extensão universitária e seus impactos na Educação Básica, através da perspectiva da formação extensionista e da ressignificação da atuação docente.

1.2.7 Estratégia de coleta de dados

Esta pesquisa adotou a postura de preenchimento assistido para o questionário de pesquisa, enquanto o roteiro de entrevista será conduzido de maneira dirigida, seja por meio do Google Meet ou presencialmente. Estas abordagens têm pertinência específica para o estudo em pauta.

O preenchimento assistido do questionário de pesquisa envolve a presença de um pesquisador ou facilitador durante o processo de preenchimento pelos participantes. Nesta postura, o pesquisador fornece orientações, esclarece dúvidas e auxilia os participantes no preenchimento correto e completo do questionário. O preenchimento assistido garante que os participantes compreendam as perguntas adequadamente e forneçam respostas precisas e relevantes. Inclusive a adoção do preenchimento assistido do questionário de pesquisa é pertinente para o estudo em pauta por várias razões. Primeiro, como o estudo envolve conceitos

complexos e termos técnicos relacionados à extensão universitária e à ressignificação da atuação docente, é importante garantir que os participantes entendam as perguntas de maneira adequada. A presença do pesquisador durante o preenchimento auxilia na interpretação correta das perguntas, evitando equívocos e garantindo respostas mais precisas. Além disto, o preenchimento assistido também permite a coleta de informações adicionais, além das respostas escritas no questionário. Durante o processo de preenchimento, o pesquisador pode fazer perguntas complementares, esclarecer pontos específicos e explorar com maior profundidade as respostas dos participantes (Lüdke; André, 2019). Isto enriquece os dados coletados, fornecendo insights adicionais e detalhamentos relevantes para o estudo.

No caso do roteiro de entrevista, a abordagem dirigida significa que o pesquisador conduzirá a entrevista de maneira estruturada, seguindo um conjunto de perguntas pré-definidas. O pesquisador guiará a entrevista, abordando os tópicos de interesse e mantendo o foco nas questões relevantes para o estudo (Minayo, 2018). A entrevista pode ser realizada tanto por meio do Google Meet, para permitir a interação à distância, como presencialmente, caso haja essa possibilidade. Aliás, a abordagem dirigida da entrevista é pertinente para o estudo em pauta, pois permite ao pesquisador controlar a condução da entrevista e garantir a obtenção de informações relevantes para a pesquisa. As perguntas pré-definidas permitem que o pesquisador explore os temas-chave e obtenha respostas consistentes entre os participantes. Ao mesmo tempo, a abordagem dirigida não impede que os participantes expressem suas opiniões e experiências de forma livre, permitindo uma troca de informações mais rica e profunda.

Ao adotar o preenchimento assistido do questionário e a abordagem dirigida da entrevista, o estudo garante a obtenção de respostas de qualidade e em conformidade com os objetivos da pesquisa. A presença do pesquisador durante o preenchimento do questionário e a condução da entrevista de forma estruturada permitem uma coleta de dados mais precisa e contextualizada, fortalecendo a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos (NEVES; FRANCISCATTO, 2015). Estas abordagens são fundamentais para obter informações detalhadas e significativas sobre os reverberios da extensão universitária nas práxis da Educação Básica e a ressignificação da atuação docente, considerando as potencialidades e agruras envolvidas.

1.2.8 Método de análise, leitura e compreensão de dados

Esta pesquisa adotou uma postura teórico-indutiva na análise, leitura e compreensão dos dados coletados. Esta postura será aplicada por meio da técnica de pesquisa de Análise de

Conteúdo, defendida por Bardin, utilizando a ferramenta Iramuteq. Esta abordagem é pertinente para o estudo em pauta, uma vez que permite uma investigação profunda e contextualizada dos dados coletados, buscando identificar padrões, categorias e significados presentes nas respostas dos participantes (Oliveira, 2017).

De maneira geral, a postura teórico-indutiva é uma abordagem de pesquisa em que o pesquisador parte dos dados coletados para, em seguida, desenvolver interpretações e construir teorias. Nesta perspectiva, as análises e conclusões são derivadas indutivamente dos dados, permitindo que os resultados emergjam das observações e das respostas dos participantes (Richardson, 2017). Ao adotar essa postura, o estudo tem como objetivo explorar as respostas e depoimentos dos participantes de forma aberta e sem preconceções, permitindo que as teorias e entendimentos surjam a partir dos dados coletados.

A técnica de Análise de Conteúdo, defendida por Bardin, é uma abordagem sistemática e rigorosa para analisar e interpretar dados textuais (Rudio, 2018). Esta técnica permite a identificação de temas, categorias e significados presentes nos dados, permitindo uma compreensão mais profunda dos reverberios da extensão universitária na práxis da Educação Básica. A ferramenta Iramuteq é um software que auxilia na análise de conteúdo, facilitando a organização e o processamento dos dados coletados, bem como a identificação de padrões e relações entre as informações. Por consequência, a adoção da postura teórico-indutiva e da técnica de Análise de Conteúdo com o uso da ferramenta Iramuteq é pertinente para o estudo em pauta por diversos motivos. Primeiramente, essa abordagem permite uma análise detalhada e sistemática das respostas dos participantes, buscando identificar temas, conceitos e perspectivas que emergem dos dados coletados. Isto contribui para uma compreensão aprofundada dos reverberios da extensão universitária nas práxis da Educação Básica, proporcionando uma visão mais abrangente e fundamentada sobre o tema em estudo.

Assim sendo, a postura teórico-indutiva e a Análise de Conteúdo permitem que o estudo explore as nuances e complexidades dos dados coletados, considerando as diferentes perspectivas e significados atribuídos pelos participantes (Sampieri; Collado; Lucio, 2018). Esta abordagem proporciona uma compreensão mais rica e contextualizada dos reverberios da extensão universitária, indo além de uma simples descrição dos dados, e contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos relevantes. Aliás, utilização da ferramenta Iramuteq auxilia na organização e no processamento dos dados, facilitando a identificação de padrões, categorias e relações entre as informações. Esta ferramenta torna o processo de análise mais eficiente e sistemático, permitindo uma análise mais robusta e consistente dos dados coletados.

Em suma, a postura teórico-indutiva pela técnica de Análise de Conteúdo defendida por Bardin, com o uso da ferramenta Iramuteq, foi pertinente para o estudo em pauta, pois permitiu uma análise aprofundada e sistemática dos dados coletados (Severino, 2019). Esta abordagem contribui para uma compreensão mais profunda dos reverberios da extensão universitária na Educação Básica, possibilitando a identificação de padrões, categorias e significados presentes nas respostas dos participantes. Ao adotar essa abordagem, o estudo buscou fornecer insights relevantes e embasados para a ressignificação da atuação docente e o aprimoramento das práticas de extensão universitária.

1.2.9 Posicionamento ético

Esta pesquisa adotou um posicionamento ético de pleno respeito com a privacidade e a idiosincrasia dos participantes do estudo. O posicionamento ético refere-se à postura e aos princípios que orientam a conduta dos pesquisadores em relação aos participantes da pesquisa, garantindo o respeito aos direitos, a confidencialidade e o bem-estar dos envolvidos (Silva; Menezes, 2018).

No contexto do estudo em pauta, a adoção de um posicionamento ético é fundamental e pertinente por diversas razões. Em primeiro lugar, os participantes são pessoas reais, com suas experiências, opiniões e vivências particulares. Ao respeitar a privacidade dos participantes, o estudo reconhece a importância de proteger suas informações pessoais, mantendo a confidencialidade dos dados coletados. Isto implica no uso de pseudônimos, na não divulgação de informações que possam identificar os participantes e na garantia de que os dados serão armazenados de forma segura. Além disso, o posicionamento ético também envolve o consentimento informado dos participantes. Antes de participar do estudo, os participantes devem receber informações claras sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, os potenciais riscos e benefícios envolvidos, bem como o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento a qualquer momento (Vergara, 2016). Ou seja, o respeito ao consentimento informado permite que os participantes tenham autonomia e decisão livre sobre sua participação no estudo.

Outro aspecto relevante do posicionamento ético é a consideração dos possíveis impactos e benefícios da pesquisa sobre os participantes e a comunidade em estudo. É importante avaliar e mitigar quaisquer riscos potenciais, garantindo que a pesquisa seja conduzida de forma responsável e respeitosa. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer os possíveis benefícios da pesquisa, como a contribuição para o conhecimento científico, a

melhoria das práticas educacionais e o aprimoramento da formação extensionista. Ao adotar um posicionamento ético, o estudo demonstra responsabilidade e comprometimento com os valores de integridade, respeito e justiça (Yin, 2015). Esta postura é essencial para promover a confiança dos participantes e a legitimidade da pesquisa. Além disso, um posicionamento ético contribui para a construção de uma relação de parceria e colaboração com os participantes, reconhecendo sua importância como sujeitos ativos do estudo.

Em resumo, o posicionamento ético adotado no estudo sobre a extensão universitária e seus reverberios na Educação Básica é fundamental para garantir o respeito à privacidade, a confidencialidade e o bem-estar dos participantes. Esta postura ética assegurou a proteção dos direitos individuais, o consentimento informado, a avaliação e mitigação dos possíveis riscos e benefícios, bem como o reconhecimento do valor e das contribuições dos participantes. Ao adotar um posicionamento ético, o estudo reforça sua credibilidade, promove a qualidade da pesquisa e fortalece a relação de confiança com os participantes envolvidos.

1.3 A Revisão Sistemática e as Lacunas Encontradas para a Pesquisa¹

As Instituições de Ensino Superior (IES) baseiam sua função no tripé ensino- pesquisa- extensão, pois configura-se como um importante espaço de produção, acumulação, e disseminação de conhecimento. Voltada para a comunidade externa, a extensão universitária constitui-se em uma ação das IES que tem como objetivo o compartilhamento e construção de conhecimentos adquiridos por meio de pesquisas e do ensino com a comunidade não acadêmica de acordo com suas necessidades, interagindo e transformando a realidade social, aliado a formação profissional dos estudantes (Kochhann, 2021).

Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a mapear os trabalhos existentes sobre as potencialidades e agruras da extensão universitária no processo de formação de professores da Educação Básica. O interesse pela temática se deve a necessidade pessoal, profissional e educacional de refletir sobre os estudos relacionados as ações propostas pelos projetos de extensão e seus reverberios na práxis do docente e suas possíveis potencialidades de ressignificar a prática profissional dos educadores, da educação e da sociedade, colaborando com um processo educativo problematizador, crítico e democrático. A importância da extensão universitária é de suma importância para a formação inicial e continuada de professores da

¹ Publicado conforme referência a seguir: Souza, A. S.; Kochhann, A. Extensionist training in the landscape of opportunities and challenges for reframing teacher education in K-12 settings: a systematic literature review. Uma revisão sistemática da literatura. **Foco**, Curitiba (PR), v. 16, n. 10, e3297, p. 1-20.

educação básica, pois a educação, o conhecimento e a pesquisa não são estanques e sofrem mutações contínuas, exigindo que professores estejam em estado constante de reflexão da sua prática. Nas palavras de Kochhann, Silva e Amorim (2018, p. 64), “Discutir a extensão universitária no Brasil perpassa por compreender suas concepções, seus sentidos e suas construções, principalmente quando associa a formação de professores”.

Entretanto, a extensão universitária não pode ser considerada como uma dimensão de menor expressão das funções das IES ou mesmo de forma simplista o retorno que as instituições têm que fazer a comunidade não acadêmica como aporte em muitas situações. A extensão universitária deve ser compreendida a partir do princípio educativo para que não se configure como prestação de serviço ou assistencialismo.

Rocha (2006) argumenta que a extensão universitária pode abranger uma ampla gama de setores da sociedade que incluem grupos populares e suas instituições, movimentos sociais, comunidades locais ou regionais, autoridades locais, órgãos públicos e empresas privadas. Além desses colaboradores, há também uma grande parcela da sociedade que é beneficiada com as ações de extensão. Para que a extensão desempenhe seu papel de forma eficaz, é crucial evitar que ela seja voltada para atividades lucrativas com o objetivo de obter recursos adicionais. Caso contrário, estaríamos diante de uma privatização da universidade. Para evitar essa situação, as atividades de extensão devem ter como foco principal, definido democraticamente dentro da universidade, o apoio solidário para resolver questões relacionadas à exclusão social e discriminação, de forma a dar voz aos grupos excluídos e discriminados. Ainda de acordo com Rocha (2006), a extensão universitária promove a interação entre a academia e a sociedade, buscando soluções para problemas reais por meio de projetos e programas desenvolvidos em parceria com diferentes atores sociais. Nesse sentido, a produção de conhecimento científico é direcionada para atender às demandas e necessidades das comunidades, movimentos sociais e organizações populares, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento social e a promoção do bem-estar coletivo.

Para combater a comercialização e a globalização da universidade, é necessário desenvolver uma nova abordagem que reconheça o valor social da instituição, porém de forma oposta ao pensamento dominante (SANTOS, 2003).

O processo extensionista como princípio educativo está prevista no Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Públicas do Brasil (FORPROEX, 2012) e constitui-se em uma discussão recente historicamente no contexto brasileiro, tendo em vista que a primeira universidade brasileira foi institucionalizada pelo Decreto n. 4343 de 1920 que justapôs três

faculdades para formar a Universidade do Rio de Janeiro. A partir de então vários debates procuraram definir quais funções exerceria a universidade no país.

A formação de docentes é um processo complexo e em constante transformação, uma vez que está intrinsecamente ligada à qualidade da educação oferecida nas escolas. Nesse contexto, a formação extensionista emerge como uma abordagem que busca enriquecer e fortalecer a formação de professores, estabelecendo uma conexão significativa entre a academia e a prática pedagógica no contexto da educação básica.

A revisão sistemática de literatura tem como objetivo principal investigar e compreender a importância e os impactos da formação extensionista no processo de ressignificação da formação de docentes. Para isso, foram realizadas buscas em bibliotecas digitais e seleção criteriosa de estudos publicados na área, considerando um recorte temporal atualizado.

A justificativa para o desenvolvimento desta revisão sistemática residuiu na necessidade de compreender as contribuições da formação extensionista para a formação de docentes na educação básica, bem como identificar lacunas e desafios que ainda precisam ser abordados nesse contexto. Ao explorar a literatura existente, foi possível analisar tendências, evidências e perspectivas relacionadas à formação extensionista, embasando a discussão sobre suas potencialidades e desafios na ressignificação da formação de docentes.

A revisão sistemática de literatura busca contribuir para o campo da formação de docentes na educação básica, fornecendo uma análise aprofundada das pesquisas existentes e apontando caminhos futuros para o aprimoramento da formação extensionista. Além disso, os resultados desta revisão podem informar políticas públicas e práticas educacionais que visam promover uma formação docente mais sólida, reflexiva e contextualizada, capaz de atender às demandas e desafios contemporâneos da educação básica.

Ao avançar na compreensão da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da ressignificação da formação de docentes na educação básica, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, o fortalecimento da relação entre a academia e a escola, e a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes da educação básica.

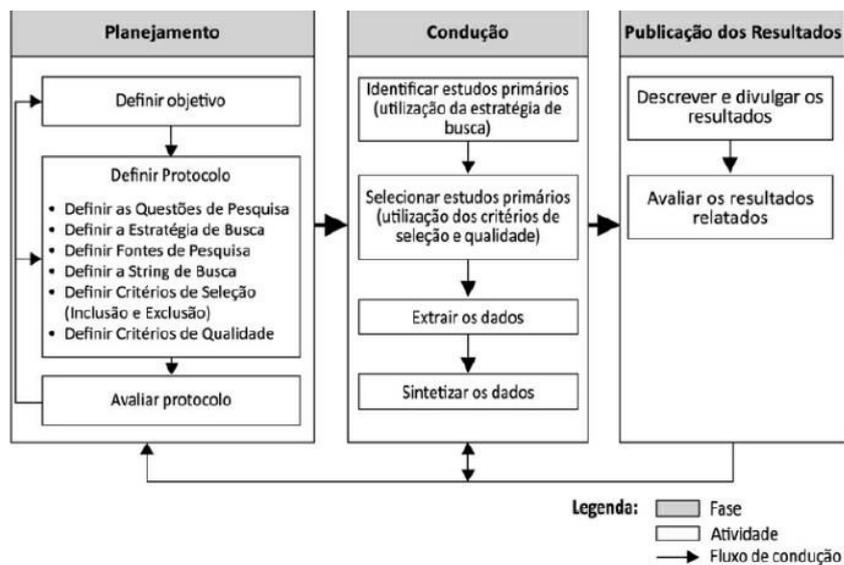
1.3.1 Procedimentos Metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos adotou-se como procedimento metodológico a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), uma vez que “tem como objetivo identificar, analisar

e interpretar as evidências disponíveis relacionadas com um particular tópico de pesquisa ou fenômeno de interesse” (Falbo; Felizardo; Souza, 2020, p. 16).

A RSL é realizada a partir de um processo meticuloso e formal, iniciado a partir de um plano estabelecido, com sequências bem definidas. Agindo assim, o RSL nos permite visualizar de forma ampla os conhecimentos formulados sobre um tema. Dessa forma, para a realização da presente pesquisa utilizou-se o processo definido por Falbo, Felizardo e Souza (2020) que a organiza em três fases: o planejamento, a condução e a publicação dos resultados, conforme podemos visualizar na figura 1.

Figura 1 – Fases e atividades do processo de RS



Fonte: Falbo; Felizardo; Souza (2020, p. 19).

O planejamento objetiva identificar a real necessidade ou motivação para a execução da RSL. Entretanto, anteriormente é fundamental identificar a possível existência de estudos secundários no mesmo tema. Após essa primeira fase foi necessário a definição de um protocolo da revisão, que visava a minimização de vieses que possam ser cometidos durante a pesquisa. Nesta fase foi importante especificar as questões da pesquisa, a estratégia utilizada, as fontes para busca, os critérios para a seleção e definição da qualidade dos estudos que serão sintetizados.

1.3.1.1 Iniciando a RSL

A pesquisa utilizou como recurso humano um único pesquisador. Para o compartilhamento dos dados utilizamos os aplicativos disponíveis no *Google Drive* e a ferramenta *Mendeley* para organizar o material bibliográfico. As bases de dados utilizados pela pesquisa foram os trabalhos acadêmicos publicados e disponibilizados, nos últimos 5 anos, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scielo.

Após a preparação e disponibilização dos recursos a serem utilizados iniciamos a primeira fase do RSL: o planejamento.

1.3.1.2 Planejamento da RSL

O planejamento é composto por várias atividades. A primeira é responsável por determinar o objetivo da revisão, que iniciamos em março de 2023. Com o objetivo da RSL bem definido focamos na construção do protocolo da revisão sistemática, que tem como função servir de norteador do processo de revisão. Para tanto, utilizamos o protocolo proposto por Falbo, Felizardo e Souza (2020), conforme quadro 1.

Quadro 1 – Protocolo Utilizado na RSL

1 INFORMAÇÕES GERAIS	
Título da RSL	A extensão universitária e seus reverberios na práxis da Educação Básica: Uma análise da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da ressignificação da atuação do docente
Pesquisador	Somente na versão para publicação (Blind Review).
Descrição	Esta RSL foi idealizada como uma forma de mapear as publicações de trabalhos acadêmicos que versam sobre a extensão universitária na formação de professores, da forma como compreendem a extensão universitária, bem como os erros e acertos apontados.
Objetivos	Este estudo tem como objetivo analisar as potencialidades e agruras dos projetos de extensão universitária que se propõem a formação de professores da Educação Básica, no período de 2018 a 2022.
2 QUESTÃO DA PESQUISA	
Quais as potencialidades e agruras das ações da extensão universitária quanto ressignificação da práxis do professor da Educação Básica?	
3 IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDOS	
Palavras-chave	Extensão Universitária. Educação Básica. Formação docente. <i>University Extension. Basic education. Teacher training.</i>
Expressões de Busca	Português ("Extensão Universitária" AND "Formação docente" AND "Formação de professores"). <i>Inglês ("University Extension" AND "Teacher training").</i>
Critérios de seleção das fontes de busca	Trabalhos acadêmicos
Lista das fontes de busca	Catálogo de teses e dissertações da CAPES e <u>SciELO</u> .
Estratégia de busca	Busca automática nas bases de dados por meio das expressões definidas.

4 SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DE ESTUDOS	
Critério de Inclusão (CI)	Critério de Exclusão (CE)
O estudo deve: 1 Ser um estudo da extensão universitária. 2 Abordar a formação continuada de professores. 3 Relacionar a extensão Universitária a Educação Básica. 4 Possuir data de publicação entre 2018 e 2022. 5 Ser publicado como trabalho completo. 6 Estar escrito em português ou inglês. 7 Ter extrato Qualis A e Qualis B. 8 Todos os critérios anteriores foram atendidos.	1 Não atender aos critérios de inclusão. 2 Não possuir resumo. 3 Não atender aos critérios de seleção das fontes buscadas. 4 Não corresponder ao período delimitado pela pesquisa. 5 Não é estudo primário. 6 Não estar com resumo/texto completo disponibilizado.
Estratégia para seleção dos estudos	Realização em duas etapas: 1 Execução da estratégia de busca, seleção inicial dos estudos com leitura dos títulos e resumos, além de posterior aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. 2 Leitura integral dos estudos selecionados para responder às questões de pesquisa e extração dos metadados, assim como reanálise da seleção aplicando os critérios de inclusão e exclusão para formulação da lista final da RSL.
5 SÍNTESE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	
Estratégia de extração de dados	A extração dos dados será realizada pelo pesquisador, armazenados no Google Drive e as ferramentas para RS.
Estratégia de sumarização dos dados	Método narrativo.

Fonte: Adaptado de Falbo, Felizardo e Souza (2020)

1.3.1.3 Condução da Revisão

O primeiro passo foi a identificação dos estudos primários a partir das ferramentas de busca automática no Catálogo da CAPES, focando nos títulos, resumo e nas palavras-chave dos estudos.

No quadro 2 apresentamos a totalidade dos estudos retornados, com a admissão de possíveis repetições, da pesquisa com a busca com os temas “extensão universitária formação de professores educação básica”.

Quadro 2: Totais de estudos retornados pelas bases de pesquisa

Base de Pesquisa	Totais de Publicações Retomadas		
	Recorte Temporal: antes de 2018	Recorte temporal: 2018-2022	TOTAL
Catálogo CAPES	75	101	176
Catálogo Scielo	23	85	108

Fonte: Autor, 2023

No quadro 3 detalhamos a totalidade anual dos estudos realizados dentro do nosso recorte temporal de 2018 a 2022. Como observamos, por meio da busca automática, nos últimos cinco anos houve um aumento significativo em relação aos anos anteriores, mesmo com o todas as dificuldades enfrentadas pelas instituições de educação e ensino com a pandemia de Covid 19. Estranhamente o ano de 2022 ficou abaixo, mesmo com o retorno das atividades presenciais.

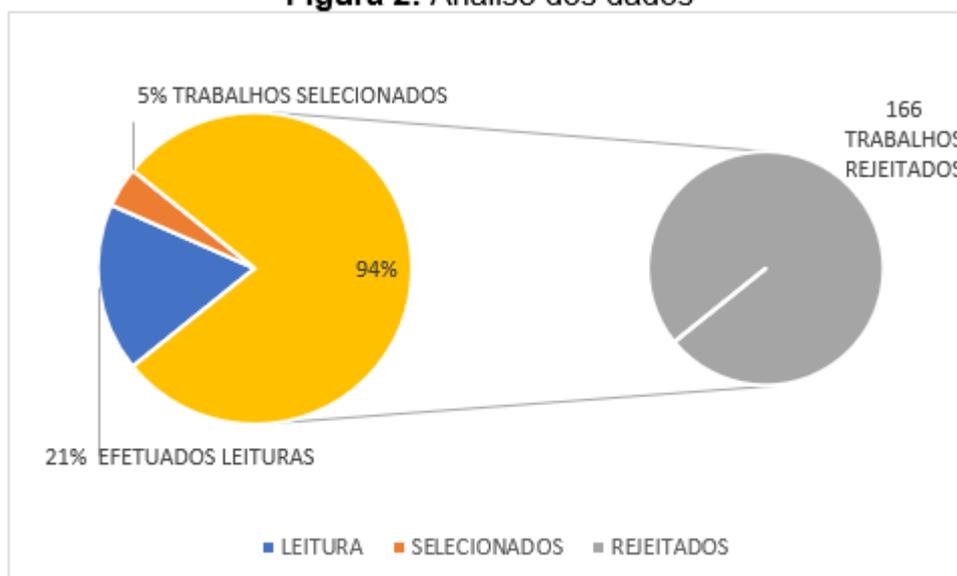
Quadro 3 – Totais de estudos retornados no recorte temporal (2018-2022)

Base de Pesquisa	Totais de Publicações Retomadas por ano					
	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Catálogo CAPES	22	21	18	27	13	101
Catálogo Scielo	18	19	16	15	17	85

Fonte: do autor.

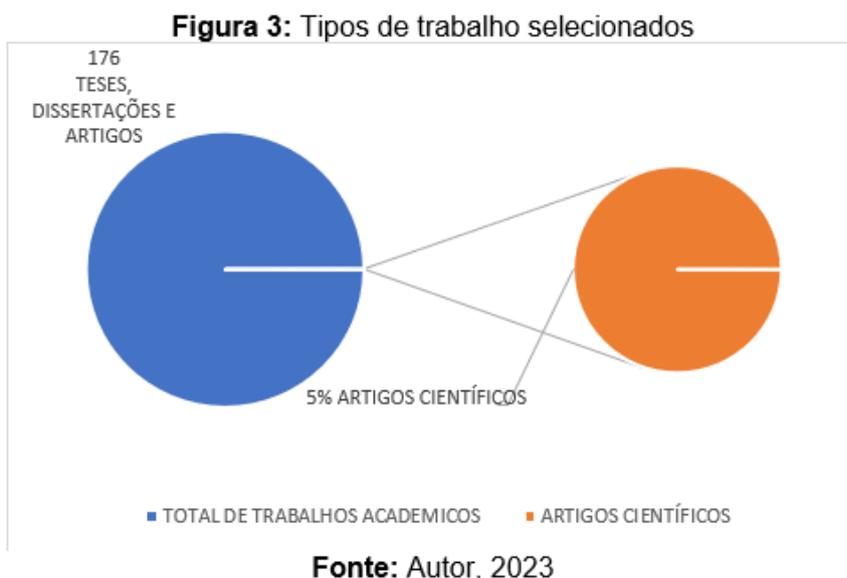
A primeira etapa foi realizada com a seleção de 186 estudos e leitura dos títulos e resumos a partir dos critérios de inclusão e exclusão. A figura apresenta os resultados do filtro realizado.

Figura 2: Análise dos dados



Fonte: Autor, 2023

A leitura completa foi realizada em 37 estudos. Após, foi realizada a verificação em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão em um total de 10 estudos. Os estudos selecionados na etapa final da RSL representam um total de 27% dos trabalhos em relação a seleção anterior e a 5% dos estudos da busca automática. A figura 3 apresenta a estratificação dos trabalhos quanto aos tipos selecionados e utilizados.



Dos 186 trabalhos selecionados inicialmente no estudo ao término na análise foram compilados 10 trabalhos do tipo artigo científico entre língua inglesa e portuguesa dentre os anos de 2018 e 2022. O quadro 4 representa a lista final dos estudos selecionados pela nossa RSL.

Quadro 4: Lista dos estudos da RSL

Título	Autores	Ano	Base de Dados
Extensão universitária e transformação social: uma análise dos programas de extensão em universidades brasileiras	Gomes, L. P.; Santos, M. C.; Almeida, R. F.	2020	Revista de Educação Pública (CAPES)
Exploring the Impact of University Extension Programs on Local Communities: A Systematic Literature Review	Johnson, R. W.; Davis, M. A.	2020	Journal of Extension (CAPES)
Evaluating the Effectiveness of University Extension Programs: A Systematic Review	Martinez, S.; Thompson, R.	2021	Journal of Higher Education Outreach and Engagement (CAPES)
Extensão universitária e inclusão social: uma revisão sistemática da literatura	Moraes, R. C.; Ferreira, S. M.	2019	Revista de Extensão e Desenvolvimento Rural Sustentável (CAPES)
A formação profissional e a extensão universitária: uma relação indissociável	Oliveira, M. R.	2019	Revista Brasileira de Extensão Universitária (CAPES)
Extensão universitária: construindo pontes entre a academia e a comunidade	Santos, J. P.; Silva, R.	2020	Revista de Extensão e Sociedade (CAPES)
A importância da extensão universitária para o desenvolvimento regional: uma revisão sistemática	Silva, A. B.; Costa, C. A.; Ribeiro, D. F.	2021	Revista Brasileira de Extensão Universitária (CAPES)
O impacto da extensão universitária no desenvolvimento comunitário	Smith, T.; Johnson, L.	2018	Community Development Journal (CAPES)
Ações de extensão universitária e impactos no desenvolvimento local: uma revisão da literatura	Sousa, F. R.; Pereira, G. L. S.	2020	Revista Eletrônica de Extensão (CAPES)
Extensão universitária e engajamento comunitário: revisão da literatura e perspectivas futuras	Rodrigues, M. L.; Santos, N. C.; Costa, P. A. A.	2022	Revista Brasileira de Pesquisa em Extensão e Desenvolvimento Social (CAPES)

Fonte: Autor (2023)

1.3.2 Resultados e Discussão

A nuvem de palavras, figura 4, a seguir representa os principais conceitos e temas emergentes encontrados na literatura examinada, oferecendo um panorama visual dos termos centrais que permeiam a discussão sobre a formação extensionista na educação básica. Estes termos-chave refletem a relevância e a diversidade de questões abordadas pelos estudos

analisados, abrangendo tanto as possibilidades e benefícios quanto os desafios e obstáculos relacionados a essa forma de formação docente.

Curado Silva (2018), estabelece a ideia de que a formação docente deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, buscando a capacitação dos professores para uma atuação reflexiva, transformadora e comprometida com a justiça social. Nessa abordagem, a epistemologia da práxis valoriza a unidade entre teoria e prática, reconhecendo a importância de os professores compreenderem a realidade social, cultural e política em que estão inseridos, e agirem de forma consciente e crítica sobre ela.

Curado Silva (2018), enfatiza que "Trabalhar com conceito de formação crítica emancipadora se refere desenvolver o par dialético da crítica e da transformação do real", isto está em concomitância com as perspectivas fundamentais da epistemologia da práxis na formação de professores quanto a diálogos dos saberes, reflexão crítica, participação ativa dos docentes, prática contextualizada e a transformação social, logo estes profissionais serão capazes de compreender a complexidade da educação e da sociedade, atuando de forma reflexiva, crítica e transformadora em suas práticas pedagógicas e na construção de uma educação mais justa e igualitária.

Neste sentido Vásquez (1968), aborda a relação da práxis transformadora do homem e do mundo onde esta não se limita apenas a uma atividade técnica, mas envolve uma dimensão social e histórica. Segundo o autor enfatiza a importância da práxis como um processo dialético de interação entre os seres humanos e a realidade onde por um lado, o homem age sobre o mundo, modificando-o e criando condições de vida por outro lado, o mundo, enquanto produto da atividade humana passada, atua de volta sobre o homem, condicionando suas possibilidades de ação e influenciando suas escolhas.

Isto colabora e muito com a visão transformadora do homem, e em especial a função da atividade de extensão, onde além da relação do homem com o mundo a necessidade de concatenar a dimensão social e histórica da práxis, sua reciprocidade com a realidade e a importância da consciência crítica na transformação social.

Ao examinar de perto essa nuvem de palavras, figura 3, é possível identificar os elementos fundamentais que norteiam a discussão sobre a formação extensionista na educação básica. Estes elementos incluem a interação entre teoria e prática, o engajamento com a comunidade, o desenvolvimento de competências profissionais, a reflexão crítica, a construção do conhecimento e o fortalecimento da identidade docente. Além disso, aspectos como parcerias institucionais, currículo integrado, práticas inovadoras e avaliação contínua também emergem como tópicos-chave nesta área de estudo.

À medida que avançamos na análise dos resultados obtidos, buscaremos examinar esses conceitos e temas de maneira mais detalhada, a fim de fornecer uma compreensão aprofundada sobre a formação extensionista na ressignificação da formação de docentes na educação básica.

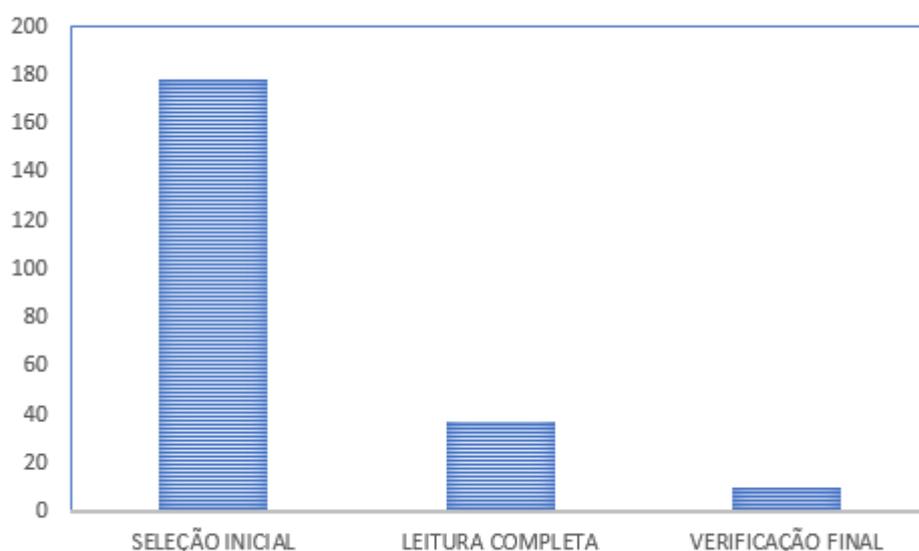
Figura 4: Nuvem de Palavras



Fonte: Elaboração própria (2023).

Após a introdução à nuvem de palavras, é importante fornecer uma visualização clara do processo de seleção dos estudos realizados nesta revisão sistemática da literatura. Para isso, iremos inserir um gráfico que representa esse processo de seleção, destacando as etapas e o número de estudos envolvidos em cada uma delas.

O gráfico de barras a seguir, figura 5, apresenta o processo de seleção dos estudos.

Figura 5: Processo de Seleção dos Estudos

Fonte: Autor (2023).

Esse gráfico permitirá uma compreensão visual do fluxo de seleção, desde a etapa inicial de busca até a seleção final dos estudos incluídos nesta revisão. Ele destaca o número de trabalhos acadêmicos inicialmente selecionados, a quantidade de estudos após a leitura completa e, por fim, o número de estudos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão.

Através desse gráfico, será possível visualizar de forma clara e concisa como o processo de seleção foi conduzido, fornecendo uma base sólida para a análise e discussão dos resultados obtidos.

1.3.2.1 Apresentação dos estudos selecionados

Serão apresentados os principais estudos que compõem a revisão sistemática de literatura sobre a compreensão da extensão universitária. Estes estudos foram selecionados com base em uma busca sistemática nas bibliotecas digitais, conforme descrito anteriormente.

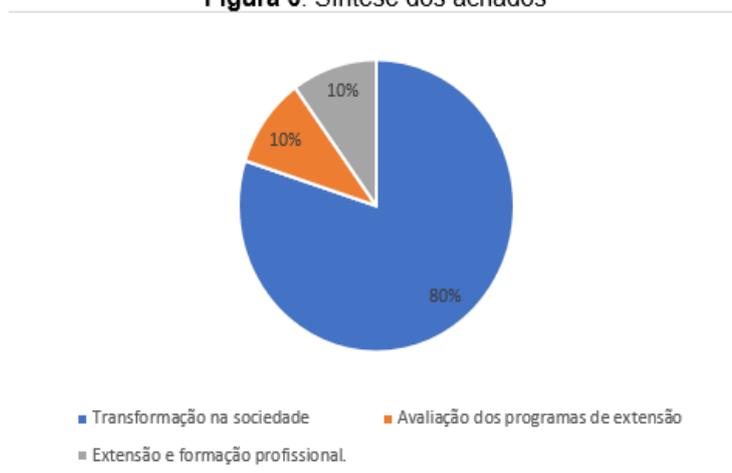
A seguir, quadro 5, apresentaremos uma análise individual de cada trabalhos acadêmicos selecionado, destacando seus títulos, autores, ano de publicação, base de referência e um resumo do conteúdo, e posteriormente uma divisão por categorias:

Quadro 5: Categorização

Transformação na sociedade	Extensão universitária e transformação social: uma análise dos programas de extensão em universidades brasileiras
	Exploring the Impact of University Extension Programs on Local Communities: A Systematic Literature Review
	Extensão universitária e inclusão social: uma revisão sistemática da literatura
	Extensão universitária: construindo pontes entre a academia e a comunidade
	A importância da extensão universitária para o desenvolvimento regional: uma revisão sistemática
	O impacto da extensão universitária no desenvolvimento comunitário
	Ações de extensão universitária e impactos no desenvolvimento local: uma revisão da literatura
	Extensão universitária e engajamento comunitário: revisão da literatura e perspectivas futuras
Avaliação dos programas de extensão	Evaluating the Effectiveness of University Extension Programs: A Systematic Review
Extensão e formação profissional.	A formação profissional e a extensão universitária: uma relação indissociável

Fonte: Autor (2023)

Esses estudos selecionados abordam de forma abrangente e diversificada a compreensão da extensão universitária e seus impactos. Eles fornecem *insights* importantes sobre o papel da extensão na promoção do desenvolvimento comunitário, na transformação social, na inclusão social, na formação profissional, no engajamento comunitário, no desenvolvimento regional e no fortalecimento das relações entre a academia e a comunidade. Com os achados temos uma síntese da pesquisa conforme figura 6.

Figura 6: Síntese dos achados

Fonte: Autor, 2023

Das pesquisas temos 80% dos achados contemplados na temática “transformação da sociedade” já outros 20% distribuídos igualmente nas categorias “Avaliação dos programas de extensão” e “Extensão e formação profissional”.

A próxima seção abordará a síntese dos principais resultados encontrados nos estudos selecionados, permitindo uma análise mais aprofundada das contribuições e das tendências identificadas na literatura sobre a compreensão da extensão universitária na formação inicial e continuada.

1.3.3 Síntese dos Principais Achados de Cada Estudo

A síntese dos principais resultados dos estudos selecionados oferece uma visão aprofundada das contribuições e das tendências identificadas na literatura sobre a compreensão da extensão universitária na formação inicial e continuada.

A análise dos estudos permite identificar os aspectos mais relevantes relacionados ao tema, fornecendo uma base sólida para a compreensão da extensão universitária e seus desdobramentos. O quadro 6 compila as informações sintetizadas dos trabalhos acadêmicos estudados.

Quadro 6: Síntese dos estudos da RSL

Título	Síntese
Extensão universitária e transformação social: uma análise dos programas de extensão em universidades brasileiras	O estudo de Gomes, Santos e Almeida (2020) concentra-se na análise dos programas de extensão universitária em universidades brasileiras e sua relação com a transformação social. Os autores exploram como esses programas têm contribuído para promover mudanças positivas nas comunidades e discutem os desafios e as potencialidades dessas iniciativas.
Exploring the Impact of University Extension Programs on Local Communities: A Systematic Literature Review	Neste estudo de Johnson e Davis (2020), é realizada uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de explorar o impacto dos programas de extensão universitária nas comunidades locais. Os autores examinam diferentes tipos de intervenções realizadas pelas universidades e analisam os efeitos positivos dessas ações no desenvolvimento das comunidades.
Evaluating the Effectiveness of University Extension Programs: A Systematic Review	O estudo de Martinez e Thompson (2021) realiza uma revisão sistemática da literatura com foco na avaliação da efetividade dos programas de extensão universitária. Os autores investigam as abordagens utilizadas para avaliar esses programas, examinam os resultados encontrados e discutem a importância de uma avaliação rigorosa para melhorar a qualidade e o impacto das atividades de extensão.
Extensão universitária e inclusão social: uma revisão sistemática da literatura	Neste estudo de Moraes e Ferreira (2019), é realizada uma revisão sistemática da literatura sobre a relação entre extensão universitária e inclusão social. Os autores examinam como as atividades de extensão podem contribuir para promover a inclusão social, identificando práticas, estratégias e resultados relacionados a esse tema. A revisão abrange diferentes contextos e experiências, fornecendo insights importantes para o desenvolvimento de programas de extensão voltados para a promoção da inclusão social.
A formação profissional e a extensão universitária: uma relação indissociável	O estudo de Oliveira (2019), explora a relação entre formação profissional e extensão universitária, destacando a importância dessa conexão indissociável. O autor discute como a extensão universitária pode complementar a formação acadêmica, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, além de proporcionar um maior engajamento dos estudantes com a sociedade.
Extensão universitária: construindo pontes entre a academia e a comunidade	Neste estudo de Santos e Silva (2020), é enfatizado o papel da extensão universitária na construção de pontes entre a academia e a comunidade. Os autores discutem como a interação entre a universidade e a comunidade por meio da extensão pode gerar benefícios mútuos, promovendo o compartilhamento de conhecimentos, a participação cidadã e o desenvolvimento social.
A importância da extensão universitária para o desenvolvimento regional: uma revisão sistemática	O estudo de Silva, Costa e Ribeiro (2021), realiza uma revisão sistemática da literatura com foco na importância da extensão universitária para o desenvolvimento regional. Os autores exploram como as atividades de extensão podem contribuir para impulsionar o desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões em que as universidades estão inseridas.
O impacto da extensão universitária no desenvolvimento comunitário	Neste estudo de Smith e Johnson (2018), é examinado o impacto da extensão universitária no desenvolvimento comunitário. Os autores investigam como as atividades de extensão podem contribuir para a melhoria das condições sociais, econômicas e ambientais das comunidades, abordando aspectos como empoderamento comunitário, fortalecimento das relações sociais e promoção da sustentabilidade.
Ações de extensão universitária e impactos no desenvolvimento local: uma revisão da literatura	O estudo de Sousa e Pereira (2020), realiza uma revisão da literatura sobre as ações de extensão universitária e seus impactos no desenvolvimento local. Os autores investigam como as atividades de extensão podem influenciar positivamente o desenvolvimento socioeconômico das comunidades, destacando a importância do engajamento da universidade com a realidade local e a participação ativa dos atores envolvidos.
Extensão universitária e engajamento comunitário: revisão da literatura e perspectivas futuras	Neste estudo de Rodrigues, Santos e Costa (2022), é realizada uma revisão da literatura sobre a relação entre extensão universitária e engajamento comunitário. Os autores exploram diferentes perspectivas teóricas e práticas relacionadas à extensão universitária, destacando a importância do diálogo e da participação ativa da comunidade nas ações extensionistas.

Fonte: Autor (2023)

Os estudos analisados destacam a relevância da extensão universitária na formação inicial e continuada dos estudantes, especialmente no contexto da educação básica. Esta modalidade de aprendizagem experiencial proporciona aos estudantes a oportunidade de se envolverem ativamente na transformação social, desenvolverem habilidades essenciais para sua

atuação profissional e contribuir para o desenvolvimento das comunidades em que estão inseridos.

1.3.4 Discussão dos Resultados: Tendências, Lacunas e Implicações

A análise dos estudos selecionados revelou tendências e lacunas importantes na área da extensão universitária na formação inicial e continuada. Estes resultados fornecem *insights* valiosos para a compreensão do tema, identificação de áreas que necessitam de maior investigação e implicações práticas para a promoção da extensão universitária como estratégia de formação docente.

Uma tendência evidenciada pelos estudos é o reconhecimento da extensão universitária como uma atividade acadêmica fundamental para a formação de docentes. Esta modalidade de aprendizagem experiencial permite que os estudantes se envolvam ativamente com a comunidade, promovendo a interação entre a teoria e a prática, o que é fundamental para o desenvolvimento profissional na atuação no contexto educação básica. A participação em programas de extensão proporciona aos futuros docentes a oportunidade de vivenciar diferentes realidades educacionais, trabalhar com diversidade e desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas.

No entanto, uma lacuna identificada nos estudos é a necessidade de uma avaliação sistemática da efetividade dos programas de extensão na formação docente. Embora existam evidências de que a extensão universitária tem impactos positivos na formação inicial e continuada dos estudantes, é fundamental que haja uma análise crítica e aprofundada dos resultados alcançados. Esta avaliação permitirá identificar boas práticas, aspectos a serem aprimorados e estratégias mais eficientes para a promoção da extensão universitária como parte integrante da formação docente.

Além disso, outro ponto importante levantado pelos estudos é a necessidade de promover a inclusão social por meio da extensão universitária. A diversidade de contextos sociais, culturais e econômicos presentes na educação básica demanda que os programas de extensão sejam sensíveis às necessidades e realidades específicas das comunidades envolvidas. É essencial que haja um esforço consciente para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, possam se beneficiar das oportunidades oferecidas pela extensão universitária.

Uma das principais tendências observadas é o reconhecimento crescente da extensão universitária como uma estratégia efetiva para a formação de docentes. Os programas de

extensão têm se mostrado capazes de proporcionar aos estudantes experiências práticas enriquecedoras, que vão além das salas de aula, permitindo-lhes desenvolver habilidades essenciais para o exercício da profissão docente. Estas experiências incluem o contato direto com a comunidade, a reflexão sobre práticas pedagógicas, a vivência de desafios reais da educação básica e a construção de conhecimentos contextualizados.

No entanto, apesar dos avanços nessa área, ainda existem lacunas que precisam ser abordadas. Um dos principais pontos identificados é a necessidade de maior articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica. É essencial promover parcerias sólidas e colaborativas que permitam uma unidade efetiva entre teoria e prática, buscando alinhar as demandas e desafios da formação docente com as necessidades reais das escolas e comunidades.

Outra lacuna importante refere-se à escassez de estudos que abordem a formação continuada de professores por meio da extensão universitária. Embora a formação inicial seja crucial, é fundamental reconhecer a importância da atualização e aprimoramento contínuo dos profissionais da educação. Nesse sentido, é necessário desenvolver programas de extensão que atendam às demandas específicas dos docentes em exercício, oferecendo oportunidades de aperfeiçoamento, troca de experiências e atualização dos conhecimentos pedagógicos.

As implicações desses resultados são significativas tanto para as instituições de ensino superior como para as políticas educacionais. As universidades devem considerar a extensão universitária como um pilar fundamental de suas estratégias de formação docente, integrando-a de forma transversal nos currículos dos cursos de licenciatura. Além disso, é necessário investir em recursos humanos e infraestrutura para o desenvolvimento de programas de extensão de qualidade.

Uma possível abordagem para lidar com essas lacunas é fortalecer as parcerias entre as universidades e as escolas, por meio de programas de extensão que envolvam tanto os estudantes de licenciatura quanto os professores em exercício. Esta colaboração pode incluir a realização de projetos conjuntos, compartilhamento de recursos e experiências, além de oportunidades de formação e atualização contínua para os professores.

Outro ponto a ser explorado é a utilização de metodologias inovadoras e tecnologias educacionais no contexto da extensão universitária. A incorporação de recursos digitais, como plataformas online, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas interativas, pode potencializar o alcance e o impacto dos programas de extensão, permitindo uma maior interação entre os participantes e a superação de barreiras geográficas.

Diante dessas tendências, lacunas e implicações, é fundamental que as instituições de ensino superior e os responsáveis pelas políticas educacionais atuem de forma colaborativa para fortalecer a extensão universitária como parte essencial da formação inicial e continuada dos professores. Isto pode ser alcançado por meio da criação de diretrizes claras que incentivem a integração da extensão nos currículos dos cursos de licenciatura, estabelecendo critérios de avaliação e reconhecimento da participação dos estudantes em programas de extensão.

Além disso, é necessário investir em capacitação e formação dos professores que atuam como mediadores nos programas de extensão, para que possam desempenhar um papel efetivo na promoção da aprendizagem significativa dos estudantes. A formação continuada dos docentes também deve ser contemplada, oferecendo oportunidades de atualização e aprofundamento dos conhecimentos relacionados à extensão universitária e sua aplicação na prática pedagógica.

A parceria com as escolas de educação básica é um elemento-chave nesse processo. A construção de uma relação sólida e colaborativa entre as instituições de ensino superior e as escolas possibilita a identificação de demandas e necessidades reais do contexto educacional, permitindo o desenvolvimento de programas de extensão que atendam efetivamente aos desafios enfrentados pelos professores e alunos.

Em conclusão, a discussão dos resultados evidencia a relevância da extensão universitária na formação inicial e continuada de docentes, destacando tendências promissoras, lacunas a serem preenchidas e implicações práticas. Para que a extensão universitária cumpra seu papel transformador na formação docente, é necessário o comprometimento das instituições de ensino superior, dos gestores educacionais e dos próprios professores na promoção de uma abordagem integrada e significativa, que valorize a interação entre a academia e a comunidade, fortalecendo a educação básica e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e desenvolvida.

1.3.5 Considerações sobre a revisão sistemática

As considerações desta revisão sistemática reforçam a importância da extensão universitária na formação inicial e continuada dos docentes, destacando seu potencial transformador no contexto educacional. A análise dos estudos selecionados evidenciou que a extensão universitária contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, promovendo uma formação mais completa e contextualizada.

Os resultados apontaram para a necessidade de fortalecer a presença da extensão universitária nos currículos dos cursos de licenciatura, estabelecendo critérios claros de participação e reconhecimento dos estudantes nos programas de extensão. Além disso, a formação dos docentes que atuam como mediadores nos programas de extensão deve ser aprimorada, proporcionando-lhes conhecimentos e habilidades necessárias para uma atuação efetiva nessa área.

A parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica foi destacada como fundamental para a identificação de demandas e necessidades reais, bem como para o desenvolvimento de programas de extensão que atendam aos desafios enfrentados pelos professores e alunos. Esta colaboração permite a unidade da teoria com a prática, fortalecendo a formação docente e proporcionando benefícios diretos aos contextos educacionais.

No entanto, é importante reconhecer que ainda existem lacunas na literatura existente. A avaliação sistemática da efetividade dos programas de extensão, a promoção da diversidade e inclusão e a investigação de novas abordagens e metodologias são áreas que demandam maior atenção e pesquisa. Estas lacunas representam oportunidades para futuras investigações, visando aprimorar a prática da extensão universitária na formação docente e aperfeiçoar seu impacto na educação básica.

As implicações práticas desta revisão envolvem o engajamento das instituições de ensino superior, dos gestores educacionais e dos próprios professores na valorização e promoção da extensão universitária como parte integrante e essencial da formação docente. É necessário o estabelecimento de políticas e diretrizes que incentivem a integração da extensão nos currículos, a capacitação dos docentes e a criação de espaços de diálogo e colaboração entre as instituições acadêmicas e as escolas de educação básica.

Em suma, a extensão universitária tem o potencial de desempenhar um papel relevante na formação de docentes, oferecendo oportunidades de aprendizagem significativas, promovendo a unidade entre teoria e prática e contribuindo para o desenvolvimento da educação básica. É necessário o comprometimento de todos os envolvidos para fortalecer e expandir a extensão universitária, visando a formação de professores mais preparados e capacitados para enfrentar os desafios educacionais do século XXI.

CAPÍTULO 2: ENTRE HISTÓRIA, CONCEITOS E SENTIDOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Objetiva-se neste capítulo historicizar a extensão universitária desde sua gênese europeia até a contemporaneidade, discutindo seu sentido e suas concepções ao longo do tempo, bem como teorizar sobre a relação da extensão universitária na contextura de uma educação transformadora, emancipante, crítica, democrática, contra hegemônica, omnilateral e politécnica, dialogando com autores que comungam dessa perspectiva como Freire, Saviani, Souza, Kochhann entre outros.

2.1 A historicização da Extensão Universitária

Estudar, pesquisar ou discutir Extensão Universitária, na perspectiva ontológica-histórica, pode contribuir para uma compreensão coerente e significativa. Ontologia é uma área da filosofia que estuda o ser das coisas, caracterizando uma coisa ser aquilo que essa é e não ser outra coisa. Enquanto sou algo, eu não posso ser esse não algo simultaneamente. Aquilo que é, é, aquilo que não é, não é. Aquilo que não é, não pode ser aquilo que é simultaneamente. Estudos ontológicos objetivam referenciar a essência caracterizadora de um objeto.

A palavra ontologia é composta de duas outras: *onto e logia*. *Onto* deriva-se de dois substantivos gregos, *ta onta* (os bens e as coisas realmente possuídas por alguém) e *ta e onta* (as coisas realmente existentes). Estas duas palavras, por sua vez, derivam-se do verbo ser, que, em grego, se diz *einai*. O particípio presente desse verbo se diz *on* (sendo, ente) e *ontos* (sendo, entes). Dessa maneira, as palavras *onta e eonta* (as coisas) e *on* (ente) levaram a um substantivo: *to on*, que significa o Ser. O Ser é o que é realmente e se opõe ao que parece ser, à aparência. Assim, ontologia significa: estudo ou conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente (Chauí, 2003, p. 266).

Nessa perspectiva, a análise ontológica da Extensão Universitária está atrelada ao surgimento e ao desenvolvimento das Universidades, na qual se insere em um contexto histórico, contraditório em si, em que em sua configuração, a historicidade e as mediações são importantes para entender a totalidade, bem como analisar a realidade buscando sua essência. São muitos os elementos contraditórios e dialéticos que influenciam na constituição de determinada realidade. Contudo, para sair da aparência e chegar à essência, sair da síntese e chegar à síntese, é preciso considerar as múltiplas determinações do objeto. Diante disso, estudar a historicidade da Universidade no Mundo pode favorecer a compreensão do sentido da Extensão Universitária.

Na Idade Média, as Universidades surgiram como um espaço de explicação religiosa dos fenômenos que dominavam também a política e a economia. É importante salientar que essa era uma característica filosófica da constituição da Universidade. As atividades de extensão, nesse período, tinham como características a filantropia, de caráter religioso, realizados pelo mosteiro de Alcobaça em Portugal.

Seguindo uma lógica temporal, no fim do período medieval, as explicações religiosas são questionadas, o mundo moderno apresenta o humanismo como fundamento e pensamento pedagógico com base na racionalidade científica, que passa a influenciar todos os campos. A Extensão Universitária acompanha essas mudanças do capitalismo comercial. Porém, é com a Revolução Industrial, na Inglaterra, em 1760, que a sociedade apresenta mudanças mais significativas no campo do capitalismo e, também, de demandas sociais. Portanto, a concepção de atividades de extensão foi aliada do estado inglês no tocante de oferta de cursos, influenciados pelo mercado do capitalista industrial, que passou a ser realizado com caráter de prestação de serviços e assistencialismo.

As Universidades francesas seguiram, principalmente, o pensamento positivista vinculado à formação profissional, visando responder os problemas sociais, econômicos e políticos. Assim, o modelo francês de Universidade voltava para o ensino com uma formação especializada e de caráter profissionalizante, e não politécnico no sentido amplo de conhecer todo o processo de produção científica e prática, como preconiza Saviani (2007). Nessa perspectiva, existiam escolas isoladas profissionalizantes, desassociadas com ensino e a pesquisa.

A pesquisa como princípio de concepção de Universidade, inclusive, com sua vinculação com ensino e extensão, data de 1810, com a criação da Universidade de Berlim. Esta enfatizava a formação geral, científica e humanista, e não profissionalizante. Portanto, a atividade de pesquisa inerente às finalidades universitárias é ligadas à concepção alemã.

As Universidades americanas sofreram influências das Universidades francesas, alemãs e inglesas. É importante salientar que a concepção de Universidade norte-americana, do século XX, passou a se destacar inclusive no cenário europeu, pois primou pelo modelo técnico aplicado e prático, em atendimento ao capital, pois visava atender a formação de mão de obra, a profissionalização e a prestação de serviço.

Algumas Universidades latinas foram influenciadas, inicialmente, pelo modelo francês. No entanto, foi no ano de 1918, na Universidade de Córdoba, na Argentina, que surgiram as manifestações dos estudantes reivindicando melhor envolvimento da Universidade com as questões sociais, e não meramente como ensino, destacando assim a importância da extensão e

a participação dos acadêmicos com as questões sociais. O Movimento de Córdoba se insere de fato nos primórdios da Extensão Universitária na América Latina, influenciando, mais tarde, o Brasil.

Na ótica da conjuntura brasileira, na contemporaneidade, após a democratização se constituiu uma concepção extensionista que defende ações caracterizadas por formação continuada, com abandono do assistencialismo e da prestação de serviços, assim como versa o Plano Nacional de Educação de 2011, nas metas 21, 22, e 23, ou seja, concepções de Extensão Universitária que defendem a existência de um movimento formativo, que pode possibilitar o aperfeiçoamento acadêmico, crítico, processual e orgânico, funcionando como um laboratório vivo.

Bedim (2006) ressalta que a universidade perdeu autonomia devido à presença de uma estrutura de dominação, o que dificultou a efetivação de propostas da lei de reforma com objetivos diferentes. Entre essas propostas está a extensão universitária, que poderia ter sido uma forma de promover uma maior interação entre universidade e sociedade, enriquecendo ambas através de interações mútuas. Os documentos do governo endossam a ideia de que a extensão serve para reduzir a distância entre a universidade e a sociedade, enquanto a lei 5540/68 define a extensão como o braço da universidade responsável por promover essa ligação com o meio, com o objetivo de assumir um compromisso social e conectar a teoria com a prática. Autoridades consideram a extensão como uma obrigação na universidade, inserindo-a no atual modelo de desenvolvimento (um modelo econômico que se relaciona de forma solidária com o capital mundial), e atribuindo à extensão um papel fundamental ao lado do ensino e da pesquisa. No entanto, a extensão ainda é vista como uma atividade opcional e sem crédito acadêmico. É importante destacar que, embora a extensão universitária tenha retrocedido devido à intervenção do governo militar, caracterizando-a como assistencialista, isso não impede que as ideias propostas pelos estudantes ressurgam, se expandam e se estabeleçam em uma nova forma na etapa seguinte.

Para superar esse paradigma, segundo Rosa (2010), a geração de saberes no âmbito da extensão universitária através de projetos acadêmicos, devido à sua relevância, deve ter em vista a superação de certos obstáculos, como: a extensão como construção coletiva, a contribuição da metodologia participativa nesse desenvolvimento, a abordagem crítica e reflexiva e a definição de um objetivo libertador para a extensão. Para isso, tanto os formadores educadores quanto os educandos precisam se permitir desenvolver uma autonomia que permita a reflexão sobre os conhecimentos e práticas do dia a dia na escola.

O FORPOEX (2012), na contramão desse modelo, apresenta, como diretrizes da extensão, a interação dialógica, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, objetivando impacto na formação do estudante e na transformação social. Entre os quinze objetivos que o FORPOEX apresenta, o primeiro reafirma a concepção de Extensão Universitária como um processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensáveis na formação dos estudantes, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade.

O FORPOEX (2012) apresenta treze desafios da Extensão Universitária, e um desses é garantir a sua dimensão acadêmica, isto é, seu impacto na formação dos estudantes, superando certas tradições de ações isoladas; particularmente, a visão de prestação de serviços, ou seja, a necessidade de um paradigma contra hegemônico (Kochhann, 2022).

Segundo Saviani (2007), a Extensão Universitária deve apresentar ações dialógicas e dialéticas com os trabalhadores e a comunidade, sem hierarquização, ou seja, a construção conjunta de conhecimento, se distanciando da ótica, na qual a sociedade recebe o conhecimento científico e acadêmico de maneira passiva, como verdade auxiliadora do seu cotidiano.

É imprescindível notar que a essência extensionista precisa estar centrada no desenvolvimento integral do seu protagonista, que é o homem. Não existe Extensão Universitária sem o homem e seu trabalho. Diante disso, infere-se que o homem, com seu trabalho, são indissociáveis e podem transformar sua realidade com a práxis extensionista, quando esta propõe o desenvolvimento humano, prezando por liberdades individuais e coletivas, rompendo com a ótica instrumentalista que funciona como ferramenta para manter os privilégios da elite, legitimando um projeto de estado aristocrata, como aconteceu ao longo da história, com a prática da Extensão Universitária.

Embasado na perspectiva de Freire (2000), infere-se que a Extensão Universitária pode viabilizar e colaborar para a ressignificação de uma educação que se fundamente na transformação do mundo, a partir de sujeitos que a constroem. Objetivando a constituição de uma escola coerente com a liberdade e com seu discurso formador, libertador e emancipado, brigando para que essa mesma viabilize a condição na qual os educandos e os educadores sejam eles mesmos. Apresentando também características de companheirismo e produção comum de saber e liberdade.

A educação e a escola não podem ser licenciosas e autoritárias. As instituições educacionais precisam viver a experiência da democracia, ou seja, a vivência do contraditório de autoridade e liberdade. A Extensão Universitária pode mediar a indicação de valores mais perenes para a Educação Básica e ressignificar os sentidos de vida e sociedade. Em uma

conjuntura tão desigual e controversa, a produção do conhecimento no processo da Extensão Universitária pode colaborar para uma práxis crítico-emancipadora. O processo extensionista precisa ser expresso por ações concretas que transformem a sociedade.

A Extensão vem solapar o currículo tradicional da Universidade e, conseqüentemente, reverberar essas mudanças na práxis da Educação Básica. O processo extensionista deve ser reconhecido como uma dimensão acadêmica. Assim sendo se tem uma nova Universidade e uma nova educação. A Extensão Universitária pode agir em um espaço de fronteira, com uma dialogia entre a produção do conhecimento científico e os saberes culturais, fomentando a construção coletiva e democrática de ciência voltada para o desenvolvimento humano, com intuito de colaborar para uma transformação social.

Arêas (2011) destaca ainda que, ao mesmo tempo em que a extensão universitária está se expandindo, há um claro avanço nas metodologias utilizadas. Muitos programas e projetos de extensão são cuidadosamente planejados e executados com metodologias bem estabelecidas, e é evidente o aumento do uso de abordagens participativas, especialmente a pesquisa-ação. As características interativas, comunicativas e participativas presentes na extensão universitária favorecem a utilização desses métodos. Dessa forma, percebe-se que hoje, a extensão universitária no Brasil é de extrema importância e vai além de uma simples atividade acadêmica que complementa a formação dos futuros profissionais: ela é o elo entre a universidade e a sociedade, direcionando as atividades de ensino e pesquisa para a resolução dos grandes problemas sociais.

Uma exemplificação concreta desse processo foi a experiência de alfabetização realizada em Angico, pelo saudoso Paulo Freire, que intermediou, por meio da práxis, a transformação da vida das pessoas, que após serem transformadas, lutaram para otimizar o meio em que viviam, objetivando um lugar mais justo e igualitário.

A Extensão Universitária possui papel social, podendo funcionar como instrumento de luta contra uma educação que marginaliza, exclui e segrega. As ações extensionistas movimentam o ensino, a educação, a pesquisa e a vida das pessoas. Inegavelmente, a Extensão Universitária pode ser a representatividade concreta de um motor da revolução, democratizando o processo educativo.

Segundo Kochhann (2022), a Extensão Universitária precisa ser enxergada como uma ciência que produz conhecimento em seu seio, e essa produção aliada a uma práxis dialógica e dialética pode colaborar para romper com a burocratização de uma educação embasada no tradicionalismo reprodutivista, que tem como intuito a manutenção do *status quo*, de uma

sociedade capitalista exploratória, na qual o trabalho e as forças produtivas funcionam na ótica da mais-valia, beneficiando as camadas mais abastadas.

É necessário que a Universidade seja comunicadora por meio da Extensão Universitária. É imprescindível que se aproveite esse momento da curricularização extensionista para que realmente essa esteja presente no aprendizado do estudante e na práxis dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior, objetivando a transformação na contextura de vida dos agentes envolvidos, que devem ser vistos e precisam ter a consciência de que são sujeitos do conhecimento.

Esses devem ser protagonistas, críticos, ressignificadores, causando ruptura com a perspectiva reprodutora de uma ideologia burguesa capitalista dominante, que objetiva manter uma sociedade desigual e excludente. É preciso lutar para construção de uma escola universal e unitária, sem divisão de classes, caracterizada para igualdade social, democracia e isonomia, assim como preconiza Gramsci (1982).

A Extensão Universitária deve despertar, nos contextos educativos, o descontentamento, no intuito de superar a lógica do mais do mesmo. É necessária uma educação que, em todos os níveis, respeite a diversidade, que seja libertária, com característica decolonial. É importante que a educação esteja mais preocupada com as pessoas, com o mundo e com o bem-estar de ambos.

2.2 Os conceitos e sentidos da Extensão Universitária

Historicamente, dentro das Universidades brasileiras, todas as atividades que não se enquadravam dentro de uma categorização cartesiana de organização de ensino e pesquisa passaram a ser classificadas como extensão. Como se qualquer coisa pudesse ser extensão, indubitavelmente, esse é um dos principais desafios que se enfrenta na contextura das Universidades brasileiras. A Extensão Universitária não é um fazer qualquer, mas sim uma importante dimensão formativa e acadêmica, assim como está consignada na política nacional de extensão. É imprescindível compreender que essa se concretiza na articulação com ensino e pesquisa, assim como está posto no artigo 207 da Constituição Brasileira.

Art. 207. As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, art. 207, Parágrafo único).

Segundo Kochhann (2021), a Extensão precisa ser entendida como ciência e, também, como processo. É fundamental e desafiante tratar a Extensão na perspectiva indissociável com a pesquisa e o ensino, pois só dessa forma a Extensão se realiza e poderá ser reconhecida no seu sentido real. Atualmente, muitas reflexões relacionadas com a Extensão são caracterizadas pela apartação do ensino e pesquisa, é salutar citar que esse fato não é por caso, mas sim fruto de uma educação e ensino que, tradicionalmente, são fragmentados. As concepções equivocadas em relação à Extensão estão associadas ao como as Universidades foram pensadas, em sua gênese, o objetivo das Universidades era produzir conhecimento e não para transformar a sociedade e ajudar resolver os problemas do povo.

Nessa perspectiva histórica e tradicional, a Extensão é usada para aplicar essa intencionalidade de uma Universidade elitista, que se limita a produzir conhecimento, alimentando o sistema que está em curso. É essencial perceber que a Extensão é a dimensão que dá sentido para a pesquisa e o ensino, o processo extensionista não pode se reduzir apenas a prestação de serviço ou filantropia, essa deve ter uma dimensão dialógica, de uma formação acadêmica que se sustenta na convivialidade, no diálogo, na interação de outros grupos que estão fora do ambiente da Universidade, reconhecendo de uma forma muito diferenciada, que a Universidade não é o único espaço de produção do conhecimento.

Infelizmente, as Universidades foram criadas para ficarem fechadas em si mesmas, se retroalimentando, ou com diálogo para fora do Brasil, e não com a própria realidade. Esta concepção tradicional precisa ser rompida.

Os extensionistas, que ambicionam por uma Universidade mais inclusiva, lutam incansavelmente por um reconhecimento e prática da verdadeira Extensão Universitária em seu sentido formativo e transformador. Com os governos democráticos, a partir de 2003, a aprovação da Resolução 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE), atrelado ao contexto de luta dos extensionistas, mesmo com todas as contradições que ainda existem de uma sociedade capitalista desigual, as Universidades se modificaram.

Essa modificação implica em ter sido ampliado o acesso, diversificando-se o ingresso e não se limitando mais ao apenas unitário vestibular tradicional, os Institutos Federais passaram a entregar a Educação Superior, foram instituídas bolsas para acesso e permanência dos estudantes.

Inegavelmente, as Universidades mudaram seu perfil, porém continuam expurgando, existe um índice altíssimo de evasão. Indubitavelmente, um dos motivos para esta terrível realidade de abandono pode ser ligada à ausência de um currículo que dialogue com o território, com a realidade dos alunos, com a cultura diversa do povo brasileiro, que inclui os meninos da

periferia, os indígenas, os quilombolas, entre outros. Muitos desses, quando ingressam a Universidade, não encontram relações com suas vivências, dessa forma, acabam sendo premidos a saírem da Universidade. É a presença da Extensão que vai resgatar esses sentidos e essas dimensões procuradas e não encontradas por muitos indivíduos.

A Extensão condiciona o diálogo da Universidade com toda a comunidade externa, ao relacionar, de uma forma dialógica, a sociedade e a Universidade não continuam as mesmas, pois mais do que trocarem conhecimentos, essas duas dimensões possuem potencialidades de construir conhecimento juntas. É fundamental enxergar que o movimento é horizontal, ou seja, a Extensão não é um movimento da Universidade para sociedade, mas da Universidade com a sociedade.

A Extensão precisa sair de uma condição preliminar e alcançar uma condição sólida vencendo o desafio dos estudantes a se tornarem cada vez mais participativos, efetivos, autônomos e protagonistas. Para que esse processo se materialize e ocorra de forma exitosa, é preciso monitorar e fomentar esse caminho, nessas perspectivas, os professores possuem papel imprescindível na mediação do processo extensionista amplo e participativo. Kochhann (2023) discute inclusive que a Epistemologia da Extensão Universitária pode ampliar novas perspectivas para a obtenção do conhecimento científico tanto por estudantes quanto por professores em exercício que estão constantemente em processo de aprendizagem. Dentro desse contexto, a escola se apresenta como um instrumento libertador na formação contínua de professores que necessitam compreender as dimensões da sua profissão. A importância do diálogo entre os colegas pode ser facilitada pela Extensão Universitária, que não se limita a uma simples prática, mas é uma ação baseada em teoria e que pode criar um ambiente de transformação.

A formação de professores é fragmentada e hierarquizada, aprende-se que algumas áreas de conhecimento têm mais valor, assim como se concebe que ensino e pesquisa valem mais que a extensão. Este fato é o reflexo da sociedade capitalista liberal e antidemocrática que hierarquiza tudo, valores, cultura etc. Nessa ótica, é perceptível a elitização na formação docente, esse fato produz resistência estrutural e inconsciente, mesmo dos bem-intencionados, que buscam uma Universidade melhor, muitos consideram a garantia da presença da Extensão uma ameaça a sua disciplina, e seus projetos. A Extensão precisa provocar transformação nas Universidades e na sociedade, se essa não tiver esse caráter, não cumprirá um dos primeiros papéis da Universidade pública, que é contribuir para superação das desigualdades no país. Assim, como preconiza Souza (2010, p. 120):

A extensão universitária surge como instrumento a ser utilizado pela universidade para efetivação do seu compromisso social, e também articuladora de suas relações. Ela vai receber, desde seu início, a responsabilidade de efetivar este compromisso com as comunidades carentes.

A concepção extensionista de caráter transformador deve e tem possibilidade de alcançar todos os setores da sociedade como a formação de professor, reverberando na ressignificação da Educação Básica e na práxis dos docentes, espelhando em uma horizontalidade na relação entre discente e docente no processo de ensino e de aprendizagem. Mitigando a verticalização e hierarquização do ensino opressor e não emancipador. É preciso compreender que existem vários saberes e diversas formas de conhecer. Se faz necessário discutir disponibilidade e reserva orçamentária para concretização do processo extensionista dialógico e transformador, pois para sair dos muros da Universidade é necessário capital, sem esse requisito as atividades extensionistas que, em sua essência, precisam ser processuais e contínuas se tornam eventuais, descontinuadas, inefetivas e descredibilizadas.

Serrano (2012) afirma que contexto histórico das políticas de ensino superior é marcado pela disputa entre os interesses do mercado e os interesses da sociedade. O modelo neoliberal tem influenciado as instituições de ensino superior em países em desenvolvimento, promovendo a privatização e a mercantilização. No Brasil, a reforma do Estado a partir dos anos 90 foi guiada por princípios neoliberais, transformando o papel do Estado em um regulador de políticas públicas, incluindo a educação superior e a avaliação institucional.

O autor argumenta que esses elementos tensionadores presentes na competição entre os projetos universitários abordam questões relacionadas à regulação e à emancipação no campo epistemológico, e às crises existentes dentro das instituições de ensino no campo ontológico. Dessa forma, Serrano (2012) destaca a importância de um extenso acordo social/educacional, considerando-o um recurso público, com o objetivo de promover a democratização do ensino superior como maneira de atender de forma positiva às solicitações de inclusão social e de compartilhamento de conhecimentos. Ele indica também que existem possibilidades de parcerias nacionais e internacionais com base na reciprocidade e benefício mútuo, as quais, no contexto universitário, resgatam e expandem os formatos de internacionalismo de longa data na relação estabelecida entre os órgãos de regulação e promoção da autonomia, é possível notar a presença de divergências e competições que surgem como desafios no ambiente acadêmico. As correntes de libertação são aquelas que buscam ampliar o acordo social, enquanto as correntes reguladoras lutam para preservar os limites estabelecidos por esse acordo, visando manter as estruturas de exploração e dominação. O saber emancipador não deve negligenciar a

tecnologia e deve criar uma base ideológica para a produção com uma visão mais humanizada, cidadã e crítica. A liberação está relacionada com a valorização da dignidade humana e o conhecimento libertador é aquele que é construído na interação entre os indivíduos, onde a democracia e a cidadania são fundamentais.

Serrano (2012) afirma que contexto histórico das políticas de ensino superior é marcado pela disputa entre os interesses do mercado e os interesses da sociedade. O modelo neoliberal tem influenciado as instituições de ensino superior em países em desenvolvimento, promovendo a privatização e a mercantilização. No Brasil, a reforma do Estado a partir dos anos 90 foi guiada por princípios neoliberais, transformando o papel do Estado em um regulador de políticas públicas, incluindo a educação superior e a avaliação institucional.

CAPÍTULO 3: ENTRE OS LIAMES DA FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Entre os liames que interconectam a formação docente e o trabalho pedagógico, emerge a prática da extensão universitária como um fio condutor que enriquece essa relação. Neste capítulo, adentramos no território da formação docente e do trabalho pedagógico, guiados pela luz da práxis crítico-emancipadora, cujas bases teóricas se entrelaçam com os referenciais de Vasquéz (2011) e Curado Silva (2018). Além disso, exploraremos a contextualização do Grupo de Estudo em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) e suas incursões nos projetos de formação docente e trabalho pedagógico, traçando uma trajetória histórica que atravessa os ciclos formativos.

Este capítulo é um mergulho nas águas da formação docente e do trabalho pedagógico, guiado pela bússola da práxis crítico-emancipadora e embasado nas vozes de Vasquéz e Curado Silva. É uma exploração da trajetória do GEFOPI, que se inscreve como um capítulo ativo nessa história, e da conexão entre a academia e a sociedade por meio da extensão universitária. É uma jornada de reflexão e ação, de construção e transformação, na incessante busca por uma educação mais justa, crítica e libertadora.

3.1 A formação docente e trabalho pedagógico pela práxis crítico-emancipadora

A práxis crítico-emancipadora se revela como uma abordagem fundamental para compreendermos o intrincado tecido que une a formação docente e o trabalho pedagógico. Abraçando a visão de Vasquéz (2011), essa abordagem transcende a mera teoria e adentra a esfera da ação transformadora. Sob essa luz, a formação de professores não se restringe à aquisição de técnicas, mas sim à construção de uma consciência crítica e ativa diante das complexidades sociais e educacionais. Da mesma forma, o trabalho pedagógico não se resume a repassar informações, mas a engajar os estudantes em uma jornada de reflexão e emancipação. Garcia (2012) discute que a práxis apenas é possível de ser desenvolvida quando o professor se percebe como um agente de transformação e já foi capaz de se emancipar. Não há práxis quando o docente se mantiver alienado e preso às armadilhas do capital.

Nessa jornada de reflexão, Curado Silva (2018) amplia nossas perspectivas ao explorar a dimensão dialética da práxis. A formação docente e o trabalho pedagógico são interdependentes e dialógicos, alimentando-se mutuamente. A práxis, nesse sentido, transcende

a ação mecânica e se torna um processo de constante diálogo entre teoria e prática, uma busca incessante pela transformação da realidade educacional.

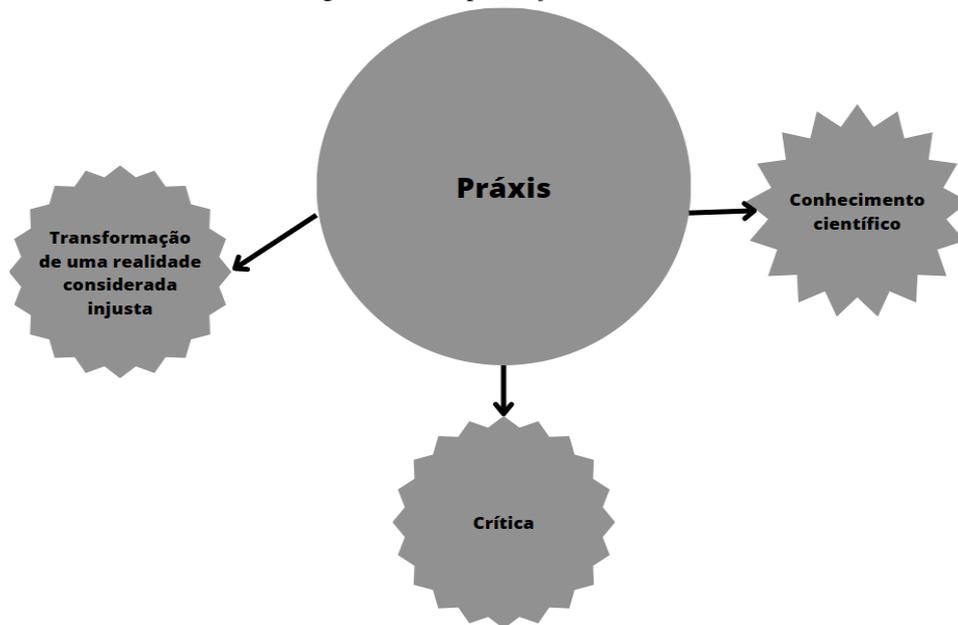
No contexto desse encontro entre teoria e prática, o Grupo de Estudo em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) surge como um agente ativo. O GEFOPI não é apenas um nome, mas uma entidade que se constrói por meio da história, das ideias compartilhadas e das práticas desenvolvidas. Seu compromisso com a formação docente e o trabalho pedagógico é inegável, e suas ações ecoam as vozes de Vasquéz (2011) e Curado Silva(2018).

Ao traçarmos a historicização do GEFOPI, deparamo-nos com uma jornada que transcende os ciclos formativos. Desde sua gênese, esse grupo enraizou-se no compromisso com a construção de uma formação docente sólida e reflexiva, enriquecida pela interdisciplinaridade. Os projetos de formação docente e trabalho pedagógico conduzidos pelo GEFOPI não são meras atividades isoladas; são manifestações concretas da práxis crítico-emancipadora.

Nesse contexto, a extensão universitária emerge como uma ponte entre a academia e a sociedade. O GEFOPI expande suas fronteiras, levando sua visão transformadora para além dos muros da universidade. A extensão não é uma mera adição, mas uma extensão da práxis, onde a teoria e a prática encontram um solo fértil para florescer.

A noção de Práxis, para Vasquéz (2011), se situa no centro de uma tríplice problemática, a crítica da realidade, a transformação de uma realidade considerada injusta e o conhecimento científico. Assim como exemplificado na figura abaixo:

Figura 7: Exemplificação da Práxis



Fonte: do autor.

O saber teórico é basilar para que se consiga acessar profundamente as bases estruturais e o funcionamento da sociedade e de determinados fenômenos. Nessa ótica, a concepção de práxis coaduna com o conceito de um marxismo humanista, se distanciando de um sentido estritamente economicista. Nesse sentido, o Marxismo não é só uma teoria ou uma cosmovisão de Mundo, mas uma prática revolucionária da realidade histórica, sendo perceptível o esforço de um entendimento do atrelamento da teoria e a prática que devem funcionar de forma inseparável.

Em Vasquéz (2011), a práxis não está reduzida apenas em um âmbito, essa perpassa a arte, a inventividade teórica, a transformação revolucionária da sociedade, a organização e luta de classes, esses são exemplos de práxis criadora na medida em que expressam a unidade, a subjetividade e a objetividade, o pensamento e a realidade, a reflexão e a ação, no contexto dos processos que constituem o movimento concreto do devir histórico, singular, único e irrepetível. A corrente do tempo e da história se constitui a origem e o desenvolvimento da vida e das contradições em sua totalidade. Toda práxis se caracteriza, também, como uma atividade, mas nem toda atividade pode ser classificada como práxis, segundo exposição de Curado Silva (2018) e Vasquéz (2011).

A práxis constitui uma atividade material, capaz de transformar a realidade de acordo com os fins adequados, fora de sua circunscrição, subsiste apenas atividade teórica, que não se efetiva, na medida em que é apenas uma atividade espiritual. Por outro lado, não existe práxis

que seja essencialmente material, sem elaboração de fins e de conhecimentos, que caracterizam a atividade propriamente teórica.

O alicerce do saber teórico ergue-se como uma coluna mestra para desvendar as complexidades das estruturas sociais e dos fenômenos que as permeiam. Nessa perspectiva, a concepção de práxis se amalgama com a vertente do marxismo humanista, distanciando-se de meras abordagens economicistas. Compreender a práxis é vislumbrar um marxismo em sua dimensão mais profunda, não apenas como uma teoria ou visão de mundo, mas como uma prática revolucionária intrinsecamente vinculada à realidade histórica. Dessa forma, a relação entre teoria e prática emerge como uma sinfonia inextricável.

Em consonância com a abordagem de Vasquéz (2011), a práxis transcende fronteiras, abrangendo a arte, a inventividade teórica e a transformação revolucionária da sociedade. Ela se entrelaça com a organização e a luta de classes, exemplificando a práxis criadora ao manifestar a união entre subjetividade e objetividade, reflexão e ação. A práxis se manifesta como o tecido que une o pensamento à realidade, um movimento dinâmico que compõe a teia da história, singular e irrepetível. O fluxo temporal, tecido pelas correntes da história, é a nascente da vida e das contradições em toda a sua plenitude. A verdadeira práxis é tanto atividade quanto transformação, como observado por Curado Silva (2018) e Vasquéz (2011).

A práxis, então, se traduz como uma atividade concreta, capaz de moldar a realidade em conformidade com os propósitos almejados. Fora do seu contexto, ela se reduz a uma atividade meramente teórica, incapaz de se materializar plenamente. Contudo, a mera materialidade não define a práxis; a elaboração de fins e conhecimentos também são suas essências, atributos da atividade teórica. É na síntese da materialidade e da espiritualidade que a práxis encontra seu lar, um território onde o pensamento se traduz em ação e a ação se enraíza na reflexão.

Alcântara et al (2017) mostram que a questão central da capacitação de docentes no contexto do GEFOP, que valoriza a singularidade dos trabalhos e a cooperação do Projeto no qual se argumentou que a análise em um grupo de estudos, baseada na práxis crítico-emancipadora com atividades de pesquisa, ensino e extensão, de fato viabiliza a formação inicial de professores críticos e emancipados, evidenciando em suas realidades possibilidades para superar os obstáculos na formação inicial de professores.

A formação docente emerge como um campo de fertilidade para a prática da práxis. A interconexão entre teoria e prática se faz essencial na formação dos futuros educadores, como apontado por Paulo Freire. Seu ideário ressalta a importância de uma educação libertadora, que transcenda os limites do ensino tradicional. A educação, para Freire, não é um ato de depositar

conhecimento, mas um ato de diálogo, de troca mútua de saberes, onde o educador é também educando e vice-versa.

Nesse contexto, a formação docente ganha contornos transformadores. Os futuros professores são instados a serem mediadores, a despertar a consciência crítica dos alunos e a incentivá-los a se tornarem agentes de mudança. A prática da práxis na formação docente exige que os educadores não se limitem ao papel de meros transmissores de informações, mas que se engajem em fomentar a reflexão, o questionamento e a participação ativa dos estudantes na construção do próprio conhecimento.

A práxis, portanto, emerge como um fio condutor que perpassa toda a trama da formação docente. Ela clama por uma abordagem ativa e reflexiva, um constante movimento entre teoria e prática, onde o ensino se transforma em aprendizado mútuo, e a sala de aula se torna um espaço de colaboração e construção conjunta do conhecimento. É nesse cenário que o educador se converte em um agente de mudança, um facilitador do processo de descoberta e empoderamento dos alunos, como postulado por Paulo Freire.

Entretanto, a concretização da práxis na formação docente não é uma jornada solitária. Ela demanda uma rede de apoio e um ambiente que favoreça o diálogo e a troca de experiências entre os educadores. A formação contínua, a colaboração entre pares e a busca incessante pelo aprimoramento são elementos que moldam a prática docente pautada na práxis. Afinal, a práxis não se limita ao ato isolado do educador em sala de aula, mas permeia todo o tecido da sua carreira, inspirando-o a se reinventar, a se questionar e a abraçar constantemente novos desafios.

A interdisciplinaridade, como preconizada pelo GEFOPÍ, é um cenário propício para a prática da práxis. A abordagem interdisciplinar transcende as barreiras tradicionais do conhecimento, incentivando a conexão entre diferentes áreas e a colaboração entre diversos saberes. Nesse contexto, a práxis se manifesta como um elo que une as disciplinas de forma holística, fomentando a compreensão mais ampla e a resolução de problemas complexos.

A pedagogia, por sua vez, é um terreno fértil para a práxis florescer. O educador que internaliza a práxis como parte intrínseca da sua prática pedagógica se torna um agente de transformação, guiando seus alunos na exploração do conhecimento de forma ativa e crítica. O diálogo se torna a ferramenta mestra, as aulas se convertem em espaços de troca e construção conjunta, e o currículo se expande para além das fronteiras das disciplinas individuais.

A intersecção entre a práxis, a formação docente e o trabalho pedagógico se revela como uma tríade poderosa que reconfigura a própria essência da educação. A práxis não é um adorno superficial, mas o alicerce sobre o qual a formação docente se ergue. Por meio dessa prática ativa e reflexiva, os educadores transcendem as limitações impostas pela rigidez curricular e se

tornam artífices da transformação educacional. E, ao abraçar a práxis como um leitmotiv, eles redefinem a própria natureza da sala de aula, convertendo-a em um santuário de aprendizado mútuo, colaboração e empoderamento.

Como a peça central desse intrincado quebra-cabeça, a práxis ilumina o caminho para uma educação verdadeiramente emancipadora. Ela nos lembra que a aprendizagem não é um ato isolado, mas um processo contínuo de engajamento, reflexão e ação. E, à medida que os educadores se aventuram nessa jornada, eles se tornam catalisadores da mudança, guiando seus alunos na exploração das fronteiras do conhecimento e capacitando-os a se tornarem agentes ativos na construção de um mundo mais justo e transformador.

É preciso discutir a formação de professores, na perspectiva da práxis, para se aproveitar o ensejo do contexto atual, no qual as políticas públicas têm centrado suas reflexões e ações no âmbito da formação docente, vivendo concomitantemente a contradição de uma fragmentação da formação e do trabalho do professor. Este fato requer de todos os pesquisadores e envolvidos nesse campo uma organização e muita clareza, do projeto que se quer defender. É necessário que se materialize uma proposta de resistência para as políticas públicas colocadas. Além de negar a velha ordem, discutindo e apresentando críticas, torna-se indispensável a elaboração de um novo modelo teórico e prático de formação de professores.

O novo projeto da formação de professores deve ser construído segundo a concepção de um movimento real, buscando, assim, uma forma de resistência. A realidade profissional docente brasileira é pseudoconcreta, dialética e contraditória, ou seja, está carregada de luta e de movimento. Nesse sentido, verticalizando para formação de professores, vivencia-se uma formação de docentes caracterizada pela segmentação e desvalorização dos profissionais e da educação. As propostas não são neutras, e não se conformam apenas em aspectos positivos e negativos, mas sempre organizadas em uma sociedade com interesses de classes, sendo assim, as iniciativas contêm aspectos diversos e antagônicos, a formação de professores deve estar a serviço de uma formação crítica e emancipadora.

Ao discutir implantação de projetos, é salutar enxergar que existem propostas em disputa, representadas na sociedade civil e que mostram o interesse de classes. Um dos delineamentos está pautado em um modelo gerencialista neoliberal, expresso em uma padronização curricular, aprendizagem essencial que divide a formação de professores em determinado alcance de habilidades e de competências, restritas a um saber fazer que desenhe e forme o homem da nova reestruturação produtiva, que seria o homem adaptativo, competitivo, ligado a uma perspectiva de vinculação com a produção e a criatividade, na gerência do capitalismo.

Abordar a formação de professores sob a perspectiva da práxis é um convite à reflexão profunda, especialmente em um contexto em que as políticas públicas direcionam suas atenções para essa área, ainda que enfrentem o dilema da fragmentação da formação e do trabalho docente. Diante dessa realidade complexa, pesquisadores e atores envolvidos devem se organizar com clareza em torno de um projeto definido. A resistência frente às políticas públicas torna-se vital, não apenas por meio da negação da antiga ordem e da exposição de críticas, mas pela formulação de um novo paradigma teórico e prático para a formação docente.

O projeto de uma nova formação de professores deve emergir como resultado de um movimento real, enraizado nas complexidades do contexto educacional. A realidade da profissão docente no Brasil é marcada pela dialética e pela contradição, um terreno onde lutas e movimentos são intrínsecos. Sob essa ótica, ao contemplar a formação de professores, depara-se com um cenário caracterizado pela fragmentação e desvalorização dos profissionais e da própria educação. As propostas existentes não se apresentam de forma neutra, pois são intrinsecamente organizadas em uma sociedade de interesses conflitantes. Assim, a formação docente deve estar a serviço de uma educação crítica e emancipadora.

A análise das propostas de implementação de projetos revela a existência de diferentes visões em disputa, representando interesses de distintos grupos na sociedade civil. Um dos delineamentos mais notáveis é permeado pelo viés gerencialista neoliberal, manifestado na padronização curricular e na abordagem da aprendizagem essencial. Este enfoque segmenta a formação de professores em habilidades e competências específicas, limitando-a a um mero "saber fazer" que conforma o homem para a nova reestruturação produtiva. Este homem adaptativo e competitivo é moldado para atender às demandas da gerência do capitalismo, enfatizando a ligação com a produção e a criatividade.

Nesse contexto, a práxis se posiciona como um contraponto essencial. Ela exige uma formação docente que transcenda os limites do modelo gerencialista, abraçando uma visão mais ampla e emancipatória. A formação de professores deve fomentar a reflexão crítica, a análise das condições sociais e a compreensão do papel do educador como agente transformador. Sob a égide de Paulo Freire, a educação como prática da liberdade não pode ser reduzida a um mero treinamento técnico, mas deve ser enraizada em valores humanos e sociais que transcendem a lógica mercadológica.

Para reconfigurar a formação docente, é necessário abandonar abordagens unilaterais e adotar uma abordagem interdisciplinar, como preconiza Vasquéz. A interconexão entre teoria e prática, a reflexão crítica sobre as realidades sociais e a busca incessante por uma educação mais humanizada são princípios norteadores para uma formação docente que se alinha com a

práxis. A interdisciplinaridade, ao unir diferentes campos de conhecimento, possibilita uma compreensão mais completa e uma prática mais rica e contextualizada.

Destarte, o desafio está em conceber uma formação docente que supere a fragmentação imposta pelas tendências gerencialista e que integre os elementos da práxis, da teoria e da interdisciplinaridade. Os educadores do século XXI são convocados a serem mais do que transmissores de informações; eles devem ser agentes de mudança social, críticos reflexivos e mediadores do desenvolvimento integral dos estudantes. A formação docente, nessa perspectiva, é uma jornada constante de aprendizado e transformação, ancorada na práxis e direcionada à construção de uma educação mais justa, igualitária e emancipadora.

A meritocracia é um dos pilares basilares do modelo gerencialista, nessa perspectiva, a educação e a própria formação de professores tem sido vista como um serviço, nessa concepção, a educação é adquirida e fica à distância do sentido de ser um direito de todos. Já na formação de professores, a ideologia meritocrática aparece na obrigatoriedade condicionante dos professores aperfeiçoarem profissionalmente para estarem aptos para ensinarem. Pensamento justificado pela necessidade de sobrevivência do indivíduo mais forte, em uma sociedade caracterizada pelo livre mercado. Este ideal entra nas escolas e se constitui uma disputa hegemônica na formação das crianças, da juventude, e na formação de professores dentro de sua lógica.

Nessa visão, cabe ao docente a tarefa de cumprir determinadas exigências, a fim de desenvolver determinadas conseqüências, nas quais o desempenho do sujeito sucumbe ao desenvolvimento das habilidades e de competências predeterminadas, ou seja, uma espécie de neotecnicismo, expressão cunhada por Freitas (2011).

É preciso ir além da perspectiva crítica, apresentando um modelo oposto ao gerencialista hegemônico, fundamentalmente se torna necessário apresentar um projeto de formação de professores na práxis, que objetiva trazer a concepção da compreensão teórica e prática do saber e fazer docente, que seja revolucionária, que traz em si o entendimento da totalidade do real, e que traz também para o sujeito da escola, ou seja, o estudante, a perspectiva da práxis revolucionária, ou seja, práxis no sentido de transformação, da vida humana.

A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica, no sentido da análise e síntese do resgate da história do ser humano, que está situado em um contexto social, objetivo e concreto. Este movimento vai corroborar em um pensamento que funda uma educação para emancipação, que tem reconhecido a possibilidade da construção de uma autonomia de um sujeito racional, que tem o conhecimento como possibilidade de liberdade e que, coletivamente,

pode romper com uma estrutura de sociedade opressora e construir uma sociedade emancipada, resultante de lutas sociais e coletivas.

A noção de meritocracia, arraigada no cerne do modelo gerencialista, exerce influência significativa sobre a educação e a formação docente. Nessa ótica, a educação é tratada como um serviço e se afasta do conceito de ser um direito universal, negando o acesso equitativo à aprendizagem. No contexto da formação de professores, essa ideologia se reflete na imposição de requisitos que os docentes devem cumprir para se considerarem aptos a ensinar. Esta mentalidade é justificada pelo paradigma da sobrevivência do mais apto em uma sociedade moldada pelo livre mercado. No entanto, essa perspectiva penetra nas escolas e se traduz em uma luta de poder na formação de crianças, jovens e professores, enraizada em sua lógica interna.

Nesse quadro, recai sobre o professor a responsabilidade de atender a certas exigências que visam produzir determinadas consequências. Aqui, o desempenho do indivíduo é reduzido ao desenvolvimento de habilidades e competências predefinidas, caracterizando uma forma de neotecnismo, como nomeado por Freitas (2011). O foco excessivo na performance e na competição obscurece o objetivo maior da educação: a formação integral e emancipatória dos indivíduos.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de não apenas criticar, mas também de propor um modelo alternativo ao gerencialismo hegemônico. Fundamentalmente, a busca por uma formação de professores baseada na práxis requer a compreensão teórico-prática do conhecimento e da atuação docente. Este modelo deve ser revolucionário em sua essência, enraizado na compreensão da totalidade da realidade e na transformação ativa da mesma. Uma abordagem que abarque não só o professor, mas também o aluno, resgatando a perspectiva da práxis revolucionária, onde o ato educativo se torna uma força de transformação para a vida humana.

A educação emancipadora, por sua vez, deve iniciar-se com a crítica, a análise e a síntese da trajetória histórica do ser humano, situada dentro de um contexto social, concreto e objetivo. Este movimento propicia a fundamentação de uma educação que visa à emancipação, reconhecendo a capacidade de construir autonomia nos indivíduos. O conhecimento passa a ser encarado como uma ferramenta para a liberdade, com potencial para coletivamente romper estruturas sociais opressivas e forjar uma sociedade emancipada. Esta visão tem como base as lutas sociais e coletivas que pavimentam o caminho para uma transformação profunda e significativa.

O desafio reside em desvincular a formação docente do enquadramento restritivo da meritocracia e do gerencialismo, abraçando uma perspectiva crítico-emancipadora que vê a educação como um meio de fortalecer sujeitos conscientes, capazes de agir como agentes de transformação. Em última instância, a busca por uma educação emancipatória não é apenas uma teoria abstrata, mas uma prática cotidiana que se materializa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando se fala em formação de professores, é preciso discutir o pensar na formação, o fazer a formação e, também, refletir sobre a atitude do professor, nesse sentido, é essencial pensar em uma teoria do conhecimento, que também seja uma teoria da ação, que seja fundamentada na perspectiva da práxis, na unidade entre conhecer e agir, intenção e ação, pensamento e realização. A cisão que está posta na compreensão da realidade e, portanto, na dissociação da teoria e prática é falsa, e pseudoconcreta, pois o trabalho que constituiu ou que constitui o homem, permite a ele a conscientização do existir, que vem além do simples viver.

Dessa forma, quando se divide a compreensão de teoria e prática ocorre uma fragmentação da visão e se limita a viver, negligenciando a conscientização do existir, de estar no Mundo, com o Mundo em uma relação comunicativa entre o sujeito e Mundo objetivo. Interferindo nessa realidade, transformando-a e transformando-se a si mesmo.

A teoria do conhecimento, fundamentada na categoria do conhecimento da práxis, é uma atividade prática da formação dos professores, do fazer a formação de professores, do fazer pedagógico do professor, em que a relação que tem a intencionalidade de atingir na função da escola e na função do docente, voltada para perspectiva de se colocar na realidade, compreender a realidade, e transformar essa realidade mais inclusiva, mais humana e justa. O conceito de práxis afasta a definição simplista de prática.

Nesse momento se deixa de lado uma perspectiva do fazer docente, e a formação de professores deixa de ser apenas ação, reflexão, ação, negando a epistemologia da prática, trazendo a ótica da práxis, que vai além, sendo a ação e a mediatização refletida e intencional, sendo uma ação de valores escolhidos por um homem histórico, com desejo de transformação.

Formar professores é colocar na prática intencional de ensino e de aprendizagem não reduzida apenas a uma questão didática, a uma questão de competência e de habilidades, ou metodologias do estudar aprender, mas é uma prática intencional articulada a uma educação como prática social, a uma formação do homem e, possivelmente, como transformação do lugar que esse ser humano está. É colocar a prática intencional do professor como conhecimento, produção histórica e social, dotada e situada em uma relação dialética, entre prática teoria e forma.

Quando abordamos a formação de professores, nos deparamos com a necessidade de problematizar os aspectos intrincados que envolvem o pensar, o fazer e a atitude do professor. Esta tríade se entrelaça em uma teia complexa que vai além da mera transmissão de conhecimento e metodologias de ensino. A compreensão de uma teoria do conhecimento deve transcender essa visão tradicional, assumindo uma abordagem que reconheça a interligação entre conhecer e agir, entre intenção e ação, pensamento e realização.

A cisão artificial entre teoria e prática, frequentemente presente na formação docente, se mostra insuficiente para uma compreensão verdadeira da realidade. Esta dissociação limita a vivência do professor, impedindo-o de alcançar a plena conscientização do existir e da sua relação com o mundo à sua volta. Ao romper essa barreira, o docente pode se tornar um agente ativo e consciente, capaz de transformar a sua própria realidade e, por consequência, a realidade daqueles que ele ensina.

A teoria do conhecimento embasada na práxis não é apenas uma abordagem filosófica, mas também uma atividade prática que permeia a formação dos professores e o seu fazer pedagógico. Esta perspectiva busca unir a intencionalidade educacional com a função da escola e do educador, com o propósito de compreender, interagir e transformar a realidade em uma direção mais inclusiva, humana e justa. Diferentemente da prática simplista, o conceito de práxis abarca uma ação mediada e refletida, carregada de valores e intenções pessoais.

A formação de professores, então, transcende a dimensão meramente técnica do ensino e da aprendizagem. Ela se insere em um contexto mais amplo de educação como prática social, buscando não apenas desenvolver competências didáticas, mas também moldar indivíduos com uma visão crítica e transformadora do mundo. Nesse sentido, a prática intencional do professor é recheada de conhecimento, é um produto histórico e social, e é moldada por uma relação dialética entre prática, teoria e forma.

A formação de professores assume, portanto, um papel crucial na condução da educação como um todo. Ela deve transcender a mera aplicação de métodos pedagógicos e abraçar uma perspectiva mais abrangente e comprometida com a formação do ser humano. A práxis, nesse contexto, se apresenta como uma lente através da qual se observa a educação como uma transformação ativa, uma busca por um mundo mais justo e inclusivo.

O processo de formar professores se torna assim uma articulação constante entre o agir pedagógico, a compreensão teórica e o desejo de transformação. A prática do professor se torna não apenas um conjunto de ações isoladas, mas sim um sistema dinâmico que se alimenta da interação entre teoria e prática, conhecimento e ação, formando um ciclo virtuoso de constante aprimoramento.

A formação docente, quando vista sob a ótica da práxis, adquire uma dimensão mais profunda e significativa. Ela vai além da transmissão de conhecimentos técnicos, sendo moldada pela busca por um entendimento completo da realidade e pela intenção de transformá-la. Nesse sentido, a teoria do conhecimento e a prática educativa se entrelaçam, formando um alicerce sólido para a construção de uma educação crítica, emancipatória e verdadeiramente transformadora.

Segundo Curado Silva (2021), a Epistemologia da práxis não é qualquer práxis, é a prática alimentada por uma teoria, em um movimento intencional e consciente. É a formação do próprio sujeito e do outro, incluindo finalidades objetivas de emancipação.

A formação pedagógica, vista pela lente da práxis crítico-emancipadora, representa um ponto de convergência entre teoria e prática na educação. Este contexto, delineado por uma rede de pensadores e documentos, estabelece alicerces para a compreensão e transformação da formação de profissionais da educação. Inspirados por perspectivas como a de Vasquéz (2011) e Curado Silva (2018), adentramos um território onde teoria e prática não são entidades separadas, mas elementos intrinsecamente conectados.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tece diretrizes e propostas norteadoras na construção da formação pedagógica. O Documento Final do X Encontro Nacional (ANFOPE, 2000) ecoa vozes que clamam por uma formação docente enraizada na reflexão crítica e na práxis transformadora. Este chamado se alinha à visão de Azevedo (1997), que entende a educação como política pública, um pilar para a construção de uma sociedade mais justa e emancipada.

A Lei no 9.394/1996 (Brasil, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua essência, propõe uma educação que valoriza a construção do conhecimento a partir de experiências contextualizadas, corroborando com a perspectiva crítico-emancipadora. A visão crítica também é sustentada pela Lei no 13.005/2014 (Brasil, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e instiga a construção de uma educação voltada para a emancipação humana.

Os alicerces da formação docente pela práxis crítico-emancipadora são forjados por autores como Brzezinski (1996), que compreende o pedagogo como um intelectual transformador, e Freitas (1995), cuja crítica da organização do trabalho pedagógico reflete a importância de uma formação comprometida com a emancipação.

Gramsci (1981, 1995) tece a relação entre teoria e prática por meio do conceito de "filosofia da práxis", evidenciando que a prática educacional deve ser enraizada em uma consciência crítica e na busca por transformação social. Nesse caminho, o Comitê Pró-

Formação do Educador (1983) e a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1990) sinalizam o movimento de discussão e construção da formação de professores no Brasil.

A epistemologia da práxis é uma busca incessante por interconexões entre teoria e prática, um processo em que o conhecimento é edificado a partir da ação. Autores como Marx (2004, 2010) e Engels (2004) trazem reflexões sobre a relação entre trabalho e transformação, delineando um terreno fértil para a construção da formação docente pautada na práxis.

Nessa jornada, a formação de professores não é uma mera preparação técnica, mas um processo de transformação e conscientização. Duarte e Fonte (2010) acrescentam nuances à discussão, ressaltando a importância da arte, conhecimento e paixão na construção da formação humana.

A formação de professores, concebida pela práxis crítico-emancipadora, tem como epicentro a intersecção entre teoria e prática. Esta perspectiva reverbera nas ações dos professores iniciantes, como evidenciado por Rocha (2015), que revela os sentidos políticos atribuídos à educação escolar por esses profissionais.

Nesse cenário, a formação de profissionais da educação encontra abrigo na extensão universitária, uma ponte que conecta o conhecimento acadêmico à realidade social. A perspectiva crítico-emancipadora defendida por Silva (2008, 2011) e Silva e Barreiros (2012) encontra terreno fértil para se manifestar nesse espaço de diálogo e transformação.

A visão crítico-emancipadora da formação pedagógica transcende fronteiras. Autores como Freitas e Silva (2014) exploram programas de formação inicial de professores, como o Pibid, revelando o potencial transformador dessas iniciativas.

Em síntese, a epistemologia da práxis na formação de professores emerge como uma trama complexa, entrelaçando vozes de diferentes épocas e perspectivas. É um convite à reflexão, à ação e à construção coletiva de uma educação que ultrapassa limites e barreiras, enraizada na consciência crítica e no compromisso com a emancipação humana.

3.2 A contextualização do GEFOPi e seus projetos de formação docente e trabalho pedagógico

A idealização do GEFOPi tem sua gênese em 2005, porém só foi criado, oficialmente, em 2006. No ano de 2005, alguns discentes do curso de Pedagogia, do Campus da Universidade Estadual de Goiás, de São Luiz de Montes Belos, externaram para então professora Andréa

Kochhann, as dificuldades que enfrentavam na leitura, interpretação e entendimento de textos de disciplinas teóricas, como por exemplo, História da Educação (Kochhann, 2022).

Diante do exposto, a professora citada passou a pensar em uma solução que auxiliasse os estudantes, sem impactar no reducionismo da complexidade teórica. Foram assim criados encontros com círculos de conversas sobre os textos, interpretação, e dificuldades de leitura e escrita, paulatinamente, essas reuniões, que eram muito mais que aulas de reforço, foram gerando frutos. Mais pessoas foram se agregando ao grupo e se interessando, em participar, por esse avanço na profundidade de interpretação e entendimento dos textos. Nesse cenário, conjecturou-se: por que não colocar isso à prova? Apresentar, fazer palestras, divulgar o que acontece nos encontros. E assim começam algumas ações do GEFOPi, vinculados com palestras, minicursos e oficinas.

Gradativamente, os participantes perceberam a potencialidade de ir além, começaram a caminhar com projetos de pesquisas, os projetos de extensão foram só aumentando, foram realizados registros, e cada vez mais aumentando o número de adeptos, com indivíduos manifestando muita vontade de aprender, de construir conhecimento e de participar de eventos. Em uma caminhada que, aparentemente, teria entre três e quatro alunos, oficialmente, em mais de quinze anos, essas têm mais de duzentos e cinquenta membros.

Assim, a partir dessas inquietações, a professora Andréa Kochhann concebeu a ideia de criar encontros com círculos de conversa focados na análise conjunta de textos, na interpretação e superação das dificuldades de leitura e escrita. Estes encontros foram mais do que simples aulas de reforço; eles se transformaram em espaços de troca de ideias e de aprofundamento das discussões teóricas. À medida que mais pessoas foram se juntando ao grupo, o interesse e a participação cresceram, culminando na formação do GEFOPi em 2006.

A evolução do GEFOPi foi notável desde o seu surgimento. O grupo percebeu rapidamente a capacidade de ir além dos encontros iniciais, expandindo suas atividades para a realização de palestras, minicursos e oficinas (Kochhann, 2022). Estas iniciativas tinham o propósito de compartilhar com um público mais amplo as práticas e discussões que ocorriam dentro do grupo, contribuindo para a disseminação do conhecimento e do engajamento com temas educacionais.

À medida que os anos passaram, o GEFOPi começou a se consolidar como um espaço de desenvolvimento acadêmico e intelectual. A ideia de transformar as conversas e debates em projetos de pesquisa e extensão ganhou força, impulsionando o grupo a explorar temas relevantes para a formação docente e a interdisciplinaridade. Os registros dessas iniciativas foram se acumulando, refletindo o crescimento contínuo do número de membros e a crescente

motivação dos participantes em aprender, construir conhecimento e contribuir para eventos acadêmicos.

O que começou como uma jornada aparentemente modesta, prevendo a participação de apenas três ou quatro alunos, rapidamente se transformou em uma comunidade robusta e engajada. Ao longo de mais de quinze anos, o GEFOPi viu sua base de membros expandir para mais de duzentos e cinquenta participantes. Esta trajetória é testemunho não apenas do sucesso do grupo, mas também da importância de oferecer espaços que valorizem o diálogo, a construção conjunta de conhecimento e a formação continuada.

O impacto do GEFOPi vai além das fronteiras da universidade. Sua abordagem inovadora e compromisso com a transformação da formação docente têm influenciado não apenas os participantes do grupo, mas também a comunidade acadêmica e educacional em geral. Através de suas palestras, minicursos e atividades de extensão, o grupo tem alcançado um público diversificado, contribuindo para a disseminação de práticas pedagógicas mais enriquecedoras.

A trajetória do GEFOPi também destaca a importância da liderança e da visão de futuro. A atuação da professora Andréa Kochhann como mentora e facilitadora desses encontros iniciais foi crucial para a formação e crescimento do grupo. Sua capacidade de reconhecer as necessidades dos estudantes e de conceber soluções inovadoras desencadeou um movimento que ultrapassou as expectativas iniciais (Kochhann, 2023a).

A diversidade de projetos e iniciativas do GEFOPi demonstra sua capacidade de se adaptar e evoluir ao longo do tempo. Desde os círculos de conversa até os projetos de pesquisa e extensão, o grupo encontrou maneiras de se manter relevante e impactante em um cenário educacional em constante transformação.

A influência do GEFOPi não se restringe apenas ao campo acadêmico. Sua atuação tem repercutido na formação de professores, na melhoria das práticas educacionais e na promoção de uma visão mais ampla e interdisciplinar da educação. O grupo tem se destacado como um exemplo de como a união entre teoria e prática, aliada a uma abordagem colaborativa, pode resultar em mudanças significativas na formação docente e na qualidade da educação oferecida.

O GEFOPi é um testemunho vivo da capacidade de um grupo comprometido e inovador de moldar a trajetória educacional. Sua jornada desde a idealização até a sua consolidação como um espaço de aprendizado interdisciplinar e transformador reflete a importância de se criar ambientes que estimulem o diálogo, a reflexão e a busca contínua pelo aprimoramento educacional.

É importante lembrar que no primeiro momento, aproximadamente, durante cinco meses, o grupo era chamado de GEPI, com passar do tempo houve a descoberta de que já existia um grupo com esse nome, sendo assim, tornou-se necessário criar um outro nome, em uma reunião dentro do laboratório de zootecnia, discutiu-se outra nomenclatura, e chegaram ao nome GEFOPI, Grupo de Estudo em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, sendo eleito como símbolo, o Globo Terrestre abarcado por uma mão, representatividade concreta da intencionalidade de ir além fronteiras (Silva; Prazer; Sousa, 2017).

É salutar citar, que no ano de 2020, no auge da pandemia, os gestores do grupo sentiram medo e receio de dar continuidade aos projetos, pensaram: o que fazer? As crises são oportunidades de crescimento, e foi isso que aconteceu com o GEFOPI, que se reinventou e se ressignificou no período pandêmico, crescendo em número de partícipes, mesmo em período adverso. O GEFOPI é um grupo de estudos que se vincula, tanto ao ensino, quanto à pesquisa como a extensão. Nas muitas atividades do GEFOPI existem atividades de pesquisa, de projetos de extensão e de ensino, acontecendo em uma mesma atividade. O GEFOPI é um grupo de estudos de produção do conhecimento, e que trabalha com a formação acadêmica, seja essa inicial ou continuada perpassando por diversos saberes e áreas de formação.

O grupo tem como partícipes egressos dos cursos de pedagogia e de diversas outras áreas do conhecimento, ratificando seu caráter interdisciplinar, os participantes, percebem a importância da participação para seu aperfeiçoamento profissional e formação continuada, e quiçá, para formação integral cidadã. O desenho a seguir exemplifica, em síntese, as principais atividades do GEFOPI.

No entrelaçar de experiências e ambições, o Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) surgiu como um farol de luz no horizonte acadêmico. Seu nome, forjado em um momento de autodescoberta, traz consigo o eco do próprio propósito que o grupo almeja: transcender fronteiras. Uma jornada que começou com a alcunha de GEPI, desvelou-se como uma oportunidade de redefinição quando, após descobrirem a existência de um grupo já nomeado assim, os membros do GEFOPI congregaram em um laboratório de zootecnia e, ali, na junção de vozes e ideias, emergiu o nome que agora se consagra: Grupo de Estudo em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, GEFOPI, uma alcunha que reverbera o desejo de alçar voos além das limitações.

Num mundo imerso na incerteza, o ano de 2020 ficou marcado não só pelo temor, mas também pela resiliência. Em meio à voracidade da pandemia, o GEFOPI encarou o desafio de continuar sua missão com renovada determinação. As crises, como chaves mestras, abriram portas para oportunidades que talvez de outra forma não tivessem sido percebidas. Naquela

penumbra, o grupo renasceu, transformando a adversidade em uma plataforma para florescer. Num cenário de isolamento, o GEFOPI abraçou a virtualidade, expandindo seus horizontes e atraindo novos participantes ávidos por conhecimento e conexão.

Ao longo dessa trajetória multifacetada, o GEFOPI não se confina a uma única dimensão do mundo acadêmico. Numa dança harmoniosa, ele entrelaça os pilares do ensino, pesquisa e extensão, fundindo-os em um único fluxo de energia criativa. Cada atividade, cada projeto é um caleidoscópio de oportunidades, onde a pesquisa influencia o ensino, o ensino enriquece a pesquisa e ambos se unem para criar um impacto transformador na extensão. Nesse entrelaçamento, o GEFOPI encontra sua voz, como um coro de conhecimento que ecoa para além dos muros da academia.

A respeito da educação continuada, o GEFOPI faz refletir sobre a importância de sempre buscar aprimoramento por meio de uma abordagem crítica e reflexiva, levando em consideração as dificuldades, mas também reconhecendo na relação entre pesquisa e ensino o meio para a libertação do ser humano. Dessa forma, promove a conscientização acerca da importância de integrar pesquisa, ensino e extensão na formação de professores e nas mudanças sociais viáveis através do trabalho prático de forma crítica e libertadora (Silva; Prazer; Sousa, 2017).

Este grupo ímpar é um berço de diversidade, acolhendo não apenas os estudantes da pedagogia, mas também abrindo os braços para aqueles que trazem consigo uma tapeçaria de saberes de diferentes campos do conhecimento. Esta diversidade é a raiz da verdadeira interdisciplinaridade, onde diferentes perspectivas se entrelaçam para criar uma sinfonia harmoniosa de ideias e insights. Como uma constelação de estrelas, os membros do GEFOPI brilham individualmente, mas quando unidos, formam uma luminosa galáxia de aprendizado.

O coração pulsante do GEFOPI é a busca pelo conhecimento e a paixão pela aprendizagem. Cada participante é um aprendiz e um mentor, um aluno e um professor, um receptor e um doador de sabedoria. Esta abordagem está profundamente enraizada na filosofia educacional de Paulo Freire, que acreditava na educação como um processo de libertação e empoderamento. O GEFOPI personifica essa visão, promovendo uma atmosfera de diálogo e respeito mútuo, onde cada voz é valorizada e cada perspectiva é enriquecida.

E, enquanto se esforça para expandir o horizonte do conhecimento, o GEFOPI é guiado por um símbolo emblemático: o Globo Terrestre acolhido por uma mão. Este símbolo encapsula a essência da missão do grupo, o desejo não apenas de cruzar limites geográficos, mas de ultrapassar barreiras mentais, de estender a mão para além do familiar e mergulhar nas águas inexploradas do saber.

Assim, num mundo onde as fronteiras muitas vezes separam, o GEFOPI se ergue como uma força unificadora, um farol que ilumina caminhos para o entendimento, a colaboração e a transformação. À medida que ele continua a trilhar seu caminho de aprendizado mútuo e descoberta, o GEFOPI deixa uma marca indelével nas mentes e corações de seus participantes, celebrando a busca incessante pelo conhecimento, o poder da interdisciplinaridade e a promessa de um futuro que transcende fronteiras (Kochhann, 2023a).

Figura 8: Atividades do GEFOPI



Fonte: GEFOPI (2023).

O GEFOPI trabalha tanto no eixo de Pedagogia, em espaço escolar e não escolar, e no eixo Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado, projetos que objetivam trabalhar de maneira indissociável a pesquisa, o ensino e a extensão. Pode-se citar como exemplificações concretas, as seguintes ações e projetos: Mídias educacionais, gestão pedagógica para espaço agrário, palestras, oficinas, minicursos, gestão educacional para espaço esportivo, organizações de revistas pedagógicas com ISSN, assessorias e monitorias pedagógicas, lives do Instagram, brinquedoteca no presídio, debates no *WhatsApp*, produção de artigos, capítulos e livros (Kochhann, 2023b).

Cada eixo possui acadêmicos bolsistas, sejam bolsistas de extensão, bolsista permanência ou bolsista de pesquisa. O GEFOPi acredita que à medida que se pode ensinar para uma formação acadêmica de consistência, a produção científica acontece. Existem também muitos voluntários partícipes, que objetivam aprender e otimizar sua formação. Na Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado tem sido trabalhada a orientação e assessoria para população, com encontros on-line discutindo a caminhada para ingresso no *stricto sensu*, lives, palestras e debates do WhatsApp que acontecem semanalmente de forma contínua, colaboram para democratização do acesso ao Mestrado e Doutorado. São passadas informações sobre eventos, sendo divulgadas, constantemente, oportunidades e orientações para publicações de artigos e capítulos de livros, com intuito dos prováveis candidatos pulverizarem o currículo Lattes.

O GEFOPi, de forma notável, se dedica a operar em dois eixos principais: Pedagogia e Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado. Esta abordagem multifacetada reflete a abrangência das atividades do grupo, que se estendem tanto ao ambiente escolar quanto ao não escolar. Esta amplitude mostra um compromisso inequívoco com a conexão entre a pesquisa, o ensino e a extensão, integrando esses aspectos de maneira indissociável.

Os projetos em andamento no GEFOPi servem como exemplos concretos dessa interligação entre os eixos. Mídias educacionais, gestão pedagógica para espaços agrários, palestras, oficinas e minicursos, gestão educacional voltada para espaços esportivos, organização de revistas pedagógicas com ISSN e inúmeras outras atividades refletem a diversidade de ações do grupo. Este leque amplo abarca desde ações diretas no campo educacional até a produção de conteúdo científico, como artigos, capítulos e livros.

Cada um desses eixos do GEFOPi é sustentado por acadêmicos bolsistas, que podem ser oriundos de diferentes modalidades de bolsas, como extensão, permanência ou pesquisa. Esta estratégia tem como fundamento a crença de que a construção de uma formação acadêmica sólida naturalmente culmina em uma produção científica robusta. Além dos bolsistas, há uma participação significativa de voluntários, indivíduos que enxergam no grupo a oportunidade de aprendizado e aprimoramento de suas próprias capacidades.

No que tange à Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado, o GEFOPi desempenha um papel crucial na orientação e assessoria para aqueles que almejam ingressar no *stricto sensu*. O grupo promove encontros online, discussões, lives e debates pelo WhatsApp, visando compartilhar informações relevantes e orientações que simplifiquem o caminho para a pós-graduação. Este compromisso com a democratização do acesso ao Mestrado e Doutorado é

admirável, uma vez que contribui para a diversificação do cenário acadêmico e a ampliação do conhecimento científico.

Através dessas atividades, o GEFOPi desempenha um papel efetivo na difusão de oportunidades e orientações para a publicação de trabalhos acadêmicos. Esta atuação tem o propósito de munir os possíveis candidatos com informações valiosas para aprimorar seu currículo Lattes e, assim, aumentar suas chances de sucesso em sua jornada acadêmica.

A trajetória do GEFOPi se destaca não apenas pelo escopo amplo e diversificado de suas atividades, mas também pela filosofia embasada na interligação entre pesquisa, ensino e extensão. A crença na formação acadêmica como precursora da produção científica, a busca por um ensino mais inclusivo e o comprometimento com o acesso facilitado à pós-graduação demonstram um grupo que transcende as barreiras do ambiente acadêmico tradicional, visando genuinamente contribuir para o progresso educacional e científico da sociedade.

É importante lembrar que o grupo possui participante de iniciação científica que trabalha investigando como está o processo de Gestão Acadêmica para ingresso no Mestrado e Doutorado. Sendo assim, a característica emancipatória está intrínseca nessa ação da Gestão Acadêmica, pois, segundo Thiollent, Imperatore e Santos (2022, p. 44):

Um projeto de extensão pode ser considerado emancipatório quando as atividades que lhe são associadas incitam as pessoas a superar os obstáculos e limitações que encontram em sua vida social, cultural ou profissional. Por exemplo, isso acontece em um projeto de extensão que ajude a população de jovens e adultos carentes a progredirem em sua formação, possibilitando o acesso a cursos de níveis médio ou superior.

A palavra de Thiollent, Imperatore e Santos (2022) ressalta a ideia central de que um projeto de extensão pode ser considerado emancipatório quando suas atividades estimulam os participantes a superar desafios e limitações que encontram em suas vidas sociais, culturais ou profissionais. Esta visão abraça uma perspectiva transformadora da extensão universitária, indo além de uma abordagem meramente assistencialista para uma que promova a capacitação e o empoderamento das pessoas envolvidas.

A natureza emancipatória de um projeto de extensão está ancorada na capacidade de oferecer oportunidades de crescimento, educação e desenvolvimento pessoal. Ao focar em populações vulneráveis, como jovens e adultos carentes, tais projetos podem se tornar veículos para a superação de barreiras econômicas e sociais que frequentemente limitam o acesso à educação formal. A possibilidade de progredir na formação, seja por meio de cursos de níveis médio ou superior, abre portas para um futuro mais promissor.

Um projeto de extensão que se enquadra nessa visão emancipatória não apenas busca transmitir conhecimento, mas também capacita os participantes a se tornarem agentes ativos em suas próprias trajetórias educacionais. A ênfase está na autonomia e na capacidade de transformar as próprias vidas, o que vai de encontro aos princípios da pedagogia emancipatória proposta por Paulo Freire. Ao capacitar os indivíduos a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado, esses projetos não só proporcionam benefícios imediatos, mas também contribuem para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Vale ressaltar que a ênfase na superação de obstáculos não significa ignorar as dificuldades que as populações carentes enfrentam. Pelo contrário, a abordagem emancipatória reconhece a importância de entender e enfrentar os desafios contextuais para poder superá-los de maneira eficaz. Isto envolve a criação de estratégias pedagógicas sensíveis ao contexto e à realidade dos participantes, para que as atividades propostas tenham um impacto significativo e duradouro.

Além disso, a citação sugere que o caráter emancipatório não é apenas medido pelo resultado, mas também pelo processo pelo qual os indivíduos são capacitados. A busca pela superação e pelo progresso implica a promoção de habilidades como autoconfiança, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas. Estes atributos não apenas abrem oportunidades educacionais, mas também fortalecem os participantes para enfrentar desafios futuros de maneira independente.

Em suma, a fala de Thiollent, Imperatore e Santos (2022) destaca a essência de um projeto de extensão emancipatório como aquele que capacita as pessoas a superar limitações e desafios por meio da educação e do desenvolvimento pessoal. Este enfoque vai além da mera transmissão de conhecimento, buscando empoderar os participantes para se tornarem agentes ativos em suas próprias jornadas educacionais. Em um mundo onde desigualdades persistem, projetos de extensão com essa orientação têm o potencial de gerar impactos transformadores tanto em nível individual quanto comunitário.

Democratizar o acesso aos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* tem sido uma das marcas fortes do GEFOP, por meio do projeto Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado, realizando muitos sonhos, de pessoas de classes sociais menos favorecidas.

O GEFOP tem como uma das características identitárias o romper fronteiras, um exemplo claro desse fato é o projeto Gestão Educacional para espaço esportivo, que tem o caráter tanto de pesquisa como de extensão, no qual atende jovens sonhadores inseridos em um time de futebol denominado Desportivo Real, nesse projeto existe uma formação de língua inglesa, contando com a participação de alunos da UEG do Campus de São Luis dos Montes

Belos GO e de Inhumas - GO, também possui acompanhamento pedagógico e lúdico, com acadêmicos de Pedagogia da UEG de São de Luís do Montes Belos, e discentes da UFG.

Os atletas também recebem atendimento psicológico, de acadêmicos da UEG de Inhumas do curso de psicologia. Além do atendimento psicopedagógico de discentes de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica (PUC). É nítida condição de que essas ações envolvem várias instituições para tentar fazer a diferença na comunidade, e o tripé, Ensino, Pesquisa e Extensão, estão presentes no mesmo projeto de forma indissociável.

O Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) busca, ao longo de sua trajetória, promover uma formação docente transformadora por meio da práxis crítico-emancipadora. A metodologia das atividades do GEFOPI se configura por diversas vertentes que refletem essa perspectiva transformadora. O grupo realiza encontros mensais presenciais ou virtuais, através de ferramentas como o Google Meet, promovendo discussões teóricas, debates e planejamento coletivo. Além disso, são realizadas palestras, oficinas, workshops, minicursos e rodas de conversa que abordam temáticas relevantes para a formação docente e interdisciplinaridade, atendendo demandas específicas.

O embasamento teórico que norteia as atividades do GEFOPI se encontra em autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani, que destacam a importância da práxis como fundamento para a formação docente e a transformação social. A Tendência Histórico-Crítica, idealizada por Saviani, é um dos pilares teóricos do grupo, fundamentando o desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e produção acadêmica. A práxis crítico-emancipadora proposta por Paulo Freire também se faz presente, enfatizando a necessidade de uma educação libertadora que englobe teoria e prática, levando à consciência crítica e à ação transformadora.

O GEFOPI vai além da formação do pedagogo, estendendo suas discussões para todos os professores, reconhecendo a importância da formação continuada. As atividades propostas se ajustam a diferentes momentos e necessidades, adotando abordagens variadas, como a elaboração de resumos e artigos para eventos acadêmicos, projetos de pesquisa que também se tornam extensão, gravação e divulgação de lives em redes sociais, publicações em periódicos Qualis e até mesmo a elaboração de livros com ISBN, consolidando a produção de conhecimento.

A prática do GEFOPI envolve uma relação dialógica e interdisciplinar, fomentando o diálogo entre teoria e prática, pesquisa e extensão. A organização de revistas pedagógicas com ISSN, divulgação em diversas plataformas online e a realização de formações específicas, como a de Gestão Acadêmica para mestrado e doutorado, demonstram o compromisso com a formação qualificada e o compartilhamento do conhecimento produzido.

Os valores humanos e a valorização do ser humano são pilares fundamentais, indo ao encontro das perspectivas de autores como Marx, Gramsci, Vazquez e Curado Silva. O foco do GEFOPI é favorecer a emancipação humana por meio da educação, e isso reflete diretamente nas atividades propostas, nas discussões teóricas e nas parcerias com diferentes segmentos da sociedade, indo ao encontro dos princípios da interdisciplinaridade e da práxis crítico-emancipadora.

O trabalho do GEFOPI vai além das atividades de pesquisa e extensão. Ele se insere no contexto da universidade, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG), abrangendo ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, atividades de extensão e diálogo com a sociedade. Esta abrangência é alinhada com os conceitos de interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e busca por impacto e transformação social, como propostos pelo Forproext (2012).

O GEFOPI se estabelece como um exemplo de projeto que busca ir além do convencional, integrando teoria e prática, formação e transformação social. Ele demonstra que a formação docente não é apenas uma atividade isolada, mas uma ação constante que se interconecta com a sociedade, com os sujeitos envolvidos e com os princípios da práxis crítico-emancipadora.

Quanto ao projeto GEFOPI, as primeiras reuniões para planejamento e organização de sua ação, os Círculos de Cultura em Formação de Professores de Planaltina-GO (CIFOPLAN), tiveram início em janeiro de 2023. Participaram do CIFOPLAN também 14 mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Gestão e Tecnologia (PPGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) de Luziânia. Quanto a alunos de graduação, participaram direta e indiretamente 27 acadêmicos da UEG dos cursos de Pedagogia, História, Geografia, Letras e Matemática (Abreu; J. M; Padilha; P. R, 2023).

Os círculos de cultura tiveram início em 23 de maio de 2023 e encerraram em 5 de dezembro desse ano. Em 2024, terão continuidade, pois ações com caráter extensionista não são pontuais, mas sim processuais de longa duração com objetivo transformador. Nessa primeira etapa do CIFOPLAN, participaram 25 professores. Entretanto, três professores desistiram do processo, enfrentando dificuldades de liberação por parte da escola de lotação devido a possuírem duas matrículas, ou seja, trabalharem no estado e no município. Esta situação exemplifica os obstáculos impostos pela sociedade capitalista de classes, com a exploração e precarização do trabalho do professor, o qual precisa trabalhar longas jornadas para ter uma remuneração digna com ideal de uma vida melhor. A imposição de limites e condicionantes dos "novos burgueses", revestida de uma nova roupagem no estado

contemporâneo capitalista, mitiga a luta e visa condicionar um comodismo na aceitação e reprodução da ideologia hegemônica, objetivando manter o *status quo* da elite da sociedade atual.

Nesse contexto, foram realizados 12 círculos. Um círculo de aproximação e diagnóstico inicial, 10 círculos com temas geradores, escolhidos pelos participantes do processo, e um círculo de confraternização e diagnóstico final. Os temas dos círculos de cultura foram os seguintes: 1. Encontro de aproximação e diagnóstico; 2. Formação docente e identidade profissional; 3. Desigualdade social e racismo dentro da instituição escolar; 4. Violência no ambiente escolar, indisciplina e desinteresse dos educandos; 5. Produção científica e o papel do professor de língua portuguesa; 6. Educação como prática da liberdade e humanização; 7. As tecnologias na educação e no ensino da matemática; 8. Educação e cidadania: diversidade, ética e construção da autonomia; 9. Interdisciplinaridade, conhecimento e aprendizagem; 10. Afetividade na escola e inteligência emocional; 11. Educação inclusiva e parceria familiar na escola; 12. Encontro de avaliação, diagnóstico final e confraternização, e elaboração de artigo científico com um, dois ou três autores.

Indubitavelmente, essa ação está imbuída de intencionalidade de discussão, ação, reflexão e produção, com o objetivo de ressignificar o trabalho do professor visando a um movimento constante de práxis crítica e emancipadora.

É fundamental também mencionar a ação denominada "A Casa Lar", que é um espaço de acolhimento de crianças retiradas de suas famílias, pelo juiz de São Luis de Montes Belos - GO, devido maus tratos. Este projeto busca proporcionar um ambiente de cuidado, desenvolvimento e aprendizado com atividades pedagógicas e lúdicas para crianças em situações de vulnerabilidade. Esta iniciativa assume uma abordagem holística, buscando atender tanto às necessidades emocionais quanto pedagógicas das crianças e dos adolescentes envolvidos (Kochhann; Borges, 2023).

A Casa Lar desempenha um papel fundamental ao oferecer um ambiente de acolhimento e cuidado para crianças que, muitas vezes ou sempre, vêm de situações familiares traumáticas. Nesse espaço, os profissionais se esforçam para criar um ambiente substituto de amor, segurança e apoio, proporcionando às crianças um sentido de pertencimento e um local onde possam começar a reconstruir suas vidas.

A metodologia adotada na Casa Lar abrange atividades variadas, desde dinâmicas de acolhimento até momentos pedagógicos e lúdicos. Esta abordagem visa não apenas preencher o tempo das crianças, mas também fornecer oportunidades de aprendizado e crescimento. Através de atividades como acompanhamento de tarefas escolares, reforço educacional,

relaxamento e momentos psicológicos, as crianças têm a chance de desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

A ênfase no brincar e nas atividades lúdicas é uma parte vital da metodologia. Por meio do brincar, as crianças podem expressar suas emoções, interagir com seus pares e desenvolver habilidades importantes, como resolução de problemas, criatividade e cooperação. A brinquedoteca, um espaço dedicado ao lúdico, se torna um local onde as crianças podem explorar, criar e aprender de maneira divertida e significativa.

A abordagem pedagógica da Casa Lar também é adaptada para atender às necessidades específicas das crianças e adolescentes. A equipe profissional realiza levantamentos sobre os conteúdos escolares que os alunos estão estudando, buscando integrar o aprendizado formal com as atividades desenvolvidas na Casa Lar. Isto ajuda a fortalecer a relação entre os diferentes contextos de aprendizado e a tornar a educação mais relevante para as vidas das crianças.

A Casa Lar também atua como um espaço de desenvolvimento emocional, trabalhando valores como respeito, cooperação e cidadania. Através das atividades propostas, as crianças podem explorar suas emoções, aprender a lidar com desafios e construir relacionamentos saudáveis com os outros. Dessa forma, o projeto não apenas oferece apoio material, mas também promove a formação integral das crianças, contribuindo para seu bem-estar e crescimento saudável.

A implementação de projetos como esse não se limita ao espaço físico da Casa Lar. Ações de práticas pedagógicas e lúdicas também acontecem em uma Brinquedoteca. Foi criada uma Brinquedoteca dentro do presídio de São Luis de Montes Belos – GO. Nesse espaço os pais recebem a visita de seus filhos, de recém-nascido à 17 anos, uma vez por mês. As visitas acontecem mediante acompanhamento pedagógico e lúdico de acadêmicos. No recinto as mães não podem permanecer. É o momento dedicado aos pais com seus filhos.

As atividades na Brinquedoteca representam uma abordagem inovadora e abrangente para lidar com as necessidades das crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade no contexto prisional, pois estão longe de seus pais. Ao combinar o acolhimento emocional, o aprendizado lúdico e a abordagem pedagógica, o projeto busca promover o desenvolvimento integral das crianças e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, empática e consciente.

Tanto o Projeto Casa Lar quanto da Brinquedoteca têm como objetivo capacitar os acadêmicos envolvidos, proporcionando-lhes experiência e compreensão do trabalho em espaços não escolares. Esta abordagem vai ao encontro das mudanças na sociedade e na educação, reconhecendo a importância de expandir a atuação da pedagogia para além das salas

de aula tradicionais. As metas definidas para os projetos incluem o crescimento teórico e prático dos acadêmicos, o acompanhamento de crianças e adolescentes, a transformação de visões sobre a situação, bem como a produção e publicação de conhecimento relacionado ao tema. Estas metas refletem o compromisso do projeto não apenas em oferecer atendimento imediato, mas também em gerar impacto duradouro na vida das crianças, dos acadêmicos envolvidos e da comunidade em geral.

CAPÍTULO 4: ENTRE POTENCIALIDADES E AGRURAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO

No presente capítulo, realiza-se uma discussão acerca do trabalho pedagógico e da estreita relação desse conceito/categoria com a concepção dos professores sobre os projetos do GEFOPi. Destaca-se a utilização de entrevistas e questionários como instrumentos de pesquisa, visando investigar a possibilidade de ressignificação da práxis do professor da Educação Básica. Os participantes selecionados para o estudo estão engajados ativamente nas atividades do grupo há mais de um ano e exercem a função de docentes em regência de classe.

A transcrições das entrevistas foram analisadas no software de análise de conteúdo NVivo12, que nos traz a seguinte nuvem de palavras:

Figura 9 – Nuvem de palavras construída a partir das transcrições das entrevistas

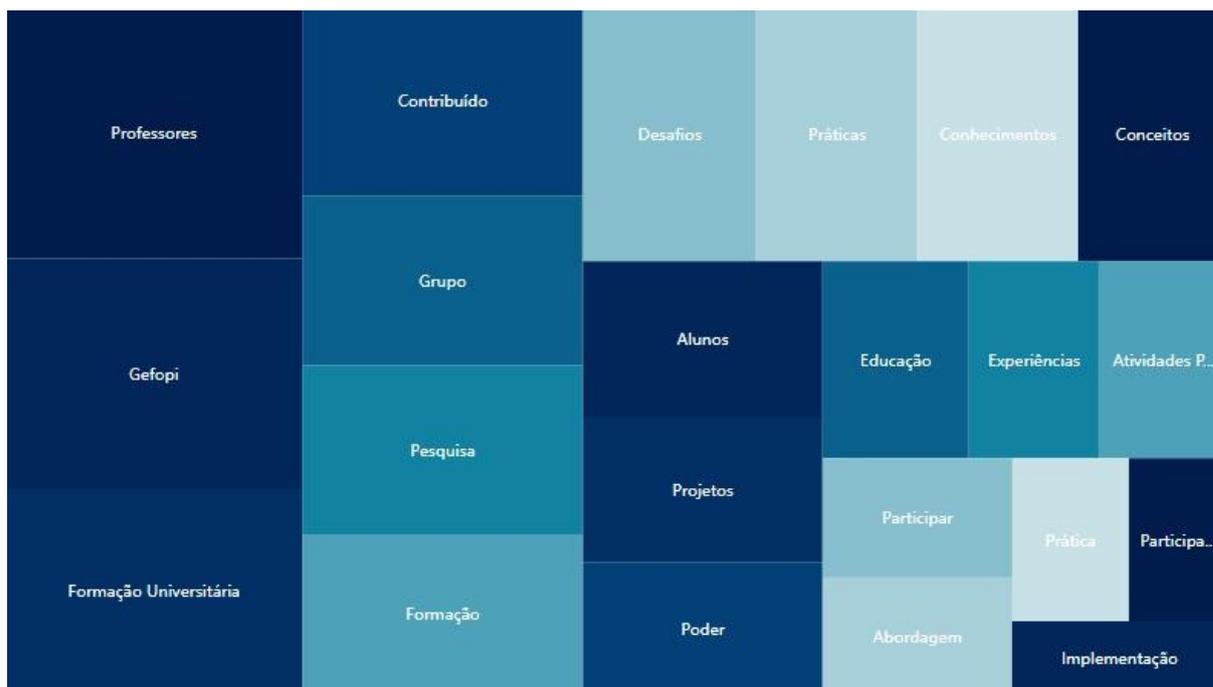


Fonte: dados da pesquisa

O critério para análise lexical no NVivo12 foi palavras com a extensão mínima de 5 letras, para evitar que conjunções e preposições fossem adicionadas,

Por meio do Nvivo12, também construímos a análise de cluster:

Figura 10 - Análise de Cluster



Fonte: dados da pesquisa

As imagens supramencionadas são análises lexicais feitas por meio do NVivo12. Elas indicam que determinados léxicos são centrais e recorrentes na falas dos sujeitos da pesquisa e são constantemente utilizados quando falam da sua prática pedagógica e experiência na formação extensionista.

4.1 Trabalho pedagógico

Somos seres humanos. Vivemos, amamos, pesquisamos e produzimos nosso trabalho pedagógico em comunidade acadêmica. Fazemos história, contamos história, vivemos a história. Ao pesquisar, vamos dando sentido ao mundo no campo da educação. Nossos discursos contêm as ideias que elaboramos coletivamente, sentidos que se reelaboram, se reconectam e se renovam a cada momento, pois somos seres humanos em permanente inquietude.

Em muitas pesquisas referentes ao trabalho dos professores, são atrelados os seguintes termos: a prática dos professores em sala de aula, o fazer dos professores em aula, o trabalho docente em aula, o trabalho dos professores em aula e o trabalho pedagógico em aula. Muitas vezes, esses termos são usados como sinônimos. Do ponto de vista semântico, há dissonâncias e, do ponto de vista teórico, fazem referências a obras diferentes. Diante disso, é possível uma discussão ampla e profunda no conceito/categoria denominado trabalho pedagógico (Ferreira; Fuentes, 2017).

O trabalho pedagógico pode ser entendido como uma categoria/conceito. A categoria representa uma dimensão que inclui elementos discursivos comuns e a construção de princípios seletivos desses elementos levando em conta a percepção de validade e adequabilidade com base em aportes teórico-metodológicos. Ao mesmo tempo, pressupõe-se que as categorias contenham os conceitos e operem com eles. Daí a razão pela qual se objetiva produzir uma categoria/conceito de trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico, em primeiro lugar, possui uma dimensão política e, em segundo lugar, uma dimensão epistemológica. A dimensão política se dá pelo entendimento de *trabalho* como um substantivo e *pedagógico* como um adjetivo. O substantivo indica que se trata de uma produção inserida na sociedade capitalista que, no estágio atual, sofre todo o impacto ao qual estão submetidos os processos sociais capitalistas. O homem que produz seu trabalho está atrelado a uma sociedade de lutas, conforme Marx e Engels (2008, p. 10):

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão, servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta.

Os sujeitos do trabalho pedagógico, no caso os professores, estão imersos nas lutas de classes e, como tal, vivenciam essas lutas como relações sociais e movimentos sociais. O trabalho é uma produção humana na qual os sujeitos produzem sua subsistência, constroem sua historicidade, interferem no meio ambiente e, ao mesmo tempo, se autoproduzem. Nesses princípios, configura-se uma dimensão política e epistemológica que fornece um sentimento necessário e, ao mesmo tempo, uma caracterização inicial da categoria trabalho pedagógico, diferenciando-a de outros termos utilizados para se referir à atuação do professor.

A diferenciação do trabalho pedagógico em uma dimensão política e epistemológica se dá pelo fato de que todo trabalho pedagógico elaborado pelos professores teria como base um projeto pedagógico individual. Entre 2010 e 2012, falava-se muito ainda em projeto pedagógico institucional, conforme os parâmetros da LDB 9394/96. Naquele momento, coexistia um discurso que ia na contramão, propondo não impor um projeto político pedagógico institucional, mas fazer um movimento contrário de reconstrução do sentido dos trabalhos pedagógicos dos professores, o que envolveria retomar o entendimento da aula como espaço de construção do conhecimento e como esse conhecimento é elaborado. Assim, a elaboração de um projeto pedagógico individual, em interlocução e convergência coletiva com os demais projetos de professores, constituiria um projeto dialeticamente elaborado, partindo do individual para o

coletivo e, depois disso, do coletivo para o individual, colaborando para a estruturação de um projeto pedagógico institucional.

Figura 11 – Reconstituição do sentido do trabalho pedagógico dos professores



Fonte: O autor (2023).

Essa percepção está atrelada à ideia de autonomia pedagógica, que envolve ter um conhecimento efetivo daquilo que nos constitui como professor, compreender o que constitui o outro e poder convocá-lo para um projeto coletivo, o que significa não impor ou aceitar os projetos coletivos sem contribuir de alguma forma com as características individuais. (Ferreira; Fuentes, 2017).

Diante disso, objetiva-se resgatar o trabalho pedagógico autoral, que atualmente está cada vez mais perdido. Como efetivamente produzir um trabalho autoral? Nessa perspectiva, é imprescindível compreender que a perda de sentido, tanto interna quanto externamente, contribui para o desânimo em relação ao próprio trabalho. A autoria passa por uma recomposição de sentidos, sempre no movimento do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, independentemente do nível em que o professor atua. É uma recomposição necessária para do trabalho pedagógico dos professores.

É preciso pensar teleologicamente o trabalho pedagógico: Para que serve? Qual o objetivo do trabalho pedagógico? O objetivo do trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, ou seja, elaborar sentidos de mundo por meio da dialogicidade entre o individual

e o coletivo, entre a comunidade e a universidade, socializando saberes com potencialidade de transformação social, conforme preconiza a extensão universitária, o que implica um movimento de reflexão, ação e unidade entre teoria e prática, em uma dinâmica de práxis, entendida como uma fase do trabalho pedagógico.

As informações e saberes existem em abundância e a relação crítica e reflexiva dos indivíduos, tanto do individual para o coletivo quanto do coletivo para o individual, em uma dinâmica de diálogo e dialética democrática e não hierarquizada, potencializa a construção do conhecimento. O grande desafio reside em identificar quais elementos devemos levar para a sala de aula que podem servir como facilitadores na produção do conhecimento.

Mesmo quando os professores se omitem de alguma forma, por exemplo, ao aceitar passivamente o uso de um livro didático ou apostila no lugar de sua própria ação pedagógica, estão, de certo modo, exercendo um trabalho pedagógico. Mesmo que neguem esse trabalho, há uma intencionalidade presente quando nos relacionamos no âmbito educativo, seja na produção do conhecimento ou na tentativa de contestá-lo. É importante discutir e lidar com esses aspectos para não nos submetermos a imposições que vão de encontro aos sentidos que nos movimentam.

O trabalho do professor é essencialmente um trabalho pedagógico, constituindo-se como uma categoria/conceito potente para discutir e refletir sobre a atuação dos professores na escola, pois está formulado sobre bases políticas, filosóficas e sociais, como indicado pelo adjetivo "pedagógico", o que pressupõe um lugar social envolvendo entendimentos, condições e ações que visam constituir uma práxis. É basilar compreender que trabalho pedagógico e práxis não são sinônimos; a práxis é um estágio do trabalho pedagógico em que os professores se apropriam dos sentidos de sua produção e, em coletivos, trabalham de maneira articulada visando à realização de um projeto de sociedade.

Todo trabalho de professores é um trabalho pedagógico, pois em tudo que se produz há uma intencionalidade. Se há uma intencionalidade, isso implica a existência de um projeto, ainda que ele não esteja evidente ou escrito. Estes projetos podem ser realizados, boicotados, não realizados ou mesmo alterados mediante a implicação dos professores com eles. Em todas as situações, seja por concordância ou omissão, evidencia-se uma intencionalidade, e, como tal, há manifestação de um trabalho pedagógico.

É importante enfatizar a cientificidade do trabalho pedagógico, pois ele é a expressão da presença humana, envolvendo a produção da própria sobrevivência e, em decorrência, a autoprodução, ou seja, vai muito além da simples produção de uma aula. O reconhecimento dessa cientificidade colabora para a valorização dos professores e da educação como elementos

fundamentais e potencializadores de transformação por meio da produção de conhecimento. O que é produzido pedagogicamente é intenso, exaustivo e exigente, demandando amplo e contínuo estudo. Assim, é necessário estarmos atentos ao sistema capitalista no qual estamos inseridos para que possamos lutar por melhores condições de vivência em sociedade.

4.1.1 Apresentação e Análise de Dados do Questionário e entrevista

O processo de investigação do objeto com análise de documentos e projetos do GEFOPÍ analisados anteriormente com a construção de um processo de historização, concebeu-se para estruturação do questionário, 4 categorias: Identificação, Formação, Agruras e Potencialidades, todas vinculadas à problemática investigada. A elaboração dessas categorias visa uma análise abrangente e detalhada dos participantes e de suas experiências com o GEFOPÍ. Antes da aplicação do questionário, foi realizado um teste piloto com duas pessoas voluntárias do GEFOPÍ, que preencheram o questionário de forma assistida. Essa etapa preliminar teve o objetivo de identificar possíveis ambiguidades ou dificuldades na interpretação das perguntas. O feedback dos voluntários foi essencial para ajustar e refinar o questionário, potencializando a compreensão de informações relevantes para a pesquisa.

A primeira categoria, Identificação, reuniu informações básicas dos participantes, como nome, idade, gênero e tempo de experiência na educação básica. Essa categoria foi essencial para contextualizar os dados e possibilitar uma análise mais precisa das respostas, levando em conta as particularidades de cada perfil. Ao coletar esses dados, foi possível entender melhor o perfil dos participantes, o que facilitou a interpretação das informações obtidas nas etapas seguintes da pesquisa. A análise das respostas foi enriquecida por esse contexto, permitindo uma avaliação mais detalhada e informada sobre as experiências e perspectivas de cada indivíduo. A inclusão dessas informações básicas ajudou a construir uma base sólida para as análises subsequentes, possibilitando que as reflexões fossem relevantes e ajustadas às características de cada participante.

A segunda categoria, Formação, abordou o histórico educacional e profissional dos participantes. Incluiu perguntas sobre a formação acadêmica, cursos de especialização, participação em treinamentos e eventos educacionais, além da relação com o GEFOPÍ. Compreender o background formativo dos professores foi crucial para avaliar como suas experiências prévias influenciavam a prática pedagógica e a aplicação dos conceitos discutidos no grupo de estudos. Ao reunir essas informações, foi possível identificar como o conhecimento adquirido ao longo da carreira poderia impactar nas abordagens e estratégias pedagógicas dos

participantes. Essa análise permitiu uma visão mais aprofundada sobre a influência da formação contínua e das experiências anteriores na prática docente, ajudando a contextualizar as respostas e observações feitas ao longo do estudo. O entendimento do histórico educacional e profissional pode contribuir para uma avaliação mais completa e fundamentada das práticas e perspectivas dos professores.

A terceira categoria, Agruras, teve como ênfase os desafios e dificuldades enfrentados pelos educadores para experimentar práticas pedagógicas discutidas no GEFOP. Esta seção identificou as barreiras mais comuns, como a falta de recursos, resistência à mudança e dificuldades de entendimento da unidade indissociável entre a tríade teoria, prática e à realidade do contexto escolar. Mapeando essas agruras, a pesquisa buscou compreender melhor os obstáculos enfrentados pelos professores e, com isso, pensar soluções e estratégias para superá-los. Teleologicamente pensa-se em contribuir para uma vivência educativa com essência crítica reflexiva, humana e transformadora, no qual os educadores se enxerguem em um movimento constante de lutar e lidar com as limitações e ressignificar, como homem que transforma sua realidade, vivendo em uma sociedade de lutas de classes, trabalhando interagindo e pensando sobre ela, Marx (1979). Com essa concepção internalizada, essa vivência reverbera em todas as instâncias da sua vida, ou seja, não estão desassociadas da atuação como docente e conseqüentemente de suas abordagens pedagógicas. A análise dessas dificuldades permitiu o desenvolvimento de possibilidades para enfrentar os desafios identificados, em uma perspectiva no qual o aprendizado está atrelado a realidade dos professores e dos alunos, buscando a superação de uma aprendizagem distante do contexto dos interesses do ser social envolvido no processo.

A quarta categoria, Potencialidades, explorou o que foi oportunizado com a experiência de participação no GEFOP. Os participantes refletiram sobre as a existência de inovações implementadas em suas práticas pedagógicas e os impactos observados na aprendizagem dos alunos. Esta seção destacou o pensar sobre avanços e conquistas dos educadores influenciados na formação contínua e no desenvolvimento profissional dos professores e se é possível atrelar esses aspectos a vivência no GEFOP. Ao identificar e avaliar as potencialidades, a pesquisa evidenciou como o grupo contribuiu para aprimorar as práticas educacionais e potencializar o desempenho dos alunos. A análise das percepções e dos resultados proporcionou uma compreensão mais completa do valor do GEFOP, incentivando uma abordagem proativa na implementação de futuras iniciativas de formação e no desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas.

Em relação à coleta de dados do questionário, partimos de um universo de 250 participantes do GEFOP. Como primeiro critério necessário para ser respondente do questionário, foi ser participante do GEFOP há mais de um ano e estar atuando como professor regente na Educação Básica, além de aceitar fazer parte da pesquisa. Assim como preconiza Kosik (1965), o objeto de pesquisa possui múltiplas determinações em um movimento dialético, que parte de um concreto simples e aparente imediato, que está inserido em um processo que possui contradições. A reflexão e o mergulho objetivando a busca da essência fenomênica gera nesse contexto uma abstração de pseudo concreto também nomeado como concreto simples, para um concreto complexo, ou seja, elevação do abstrato para o concreto, de um concreto simples para um concreto complexo mediatizado.

Figura 12 – Processo investigativo segundo Kosik (1965)



Fonte: Autor (2024)

Na preposição inicial esperava-se um quantitativo maior de pessoas que atendessem esses critérios elegíveis para responder, pensando em universo de 250. Porém obtivemos apenas 33 respondentes, dos quais apenas 14 preencheram esses critérios mencionados. Da análise dos questionários, foram selecionados 50% para uma entrevista semiestruturada. Foi adotado o seguinte critério: os 7 respondentes que participaram de mais ações do GEFOP, no universo de respondentes foi percebido que alguns que assinalaram no questionário que participavam de um quantitativo grande de ações, ao convocar para entrevista confessaram que não estavam com uma participação ativa relevante nas ações, esses foram substituídos pelos candidatos

subsequentes, para que a análise se tornasse mais assertiva. Esse fato é uma das justificativas da relevância da utilização de dois instrumentos de coleta de dados objetivando uma análise mais próxima do real. Diante disso os dois instrumentos se complementaram na análise, os 14 respondentes foram organizados pela quantidade de participações em ações do GEFOPÍ declarada no formulário. No caso de empate no mesmo número de participações, ou desistência por pouca participação ativa, foi usado como critério de desempate a maior experiência na Educação Básica, potencializando a condição de avaliar a ressignificação de sua atuação. Reitero que os respondentes e as respostas foram tabulados nessa ordem, desses critérios para facilitar possível substituição na entrevista, caso fosse necessário.

A apresentação e análise de dados da pesquisa sobre o impacto das atividades do GEFOPÍ na prática educacional será estruturada 3 seções principais, também podendo ser denominadas categorias emergidas da própria pesquisa, cada uma abordando diferentes aspectos do estudo de forma argumentativa.

Na seção primeira, as categorias formação e identificação são exploradas, pois, será examinado o perfil dos participantes das ações extensionistas do GEFOPÍ, incluindo informações demográficas como idade, estado e localidade de residência, formação acadêmica e anos de experiência na educação básica. Além disto, será analisado o tempo de participação dos indivíduos nas atividades do GEFOPÍ, oferecendo uma visão abrangente sobre o nível de engajamento e comprometimento dos educadores envolvidos.

Na segunda seção a categoria potencialidade é investigada pois, será realizada uma análise de como as atividades promovidas pelo GEFOPÍ auxiliam no experienciar dos conceitos teóricos práticos educativos. A ênfase estará na identificação das principais metodologias e estratégias utilizadas nas formações, bem como na avaliação do seu vivenciar e potencialmente proporcionar uma compreensão mais profunda da unidade teoria e prática pelos participantes; serão exploradas as razões fundamentais que motivam a participação dos educadores no GEFOPÍ, destacando fatores como aprimoramento na formação inicial, aprofundamento na formação continuada, networking, e a contribuição para a melhoria da educação. Será discutido o impacto dessas ações extensionistas na relação entre universidade e escola, evidenciando como a colaboração entre essas instituições fortalece as práticas educativas; será realizada uma análise crítica dos impactos dos projetos de extensão universitária do GEFOPÍ no aprendizado e na prática pedagógica dos educadores na educação básica. Serão considerados depoimentos e percepções dos participantes sobre a influência das formações na abordagem pedagógica, com foco na unidade teoria e prática, desenvolvimento de consciência crítica, e melhorias na prática educativa cotidiana; será realizada uma análise crítica dos impactos dos projetos de extensão

universitária do GEFOPi no aprendizado e na prática pedagógica dos educadores na educação básica. Serão considerados depoimentos e percepções dos participantes sobre a influência das formações na abordagem pedagógica, com foco na unidade teoria e prática, desenvolvimento de consciência crítica, e melhorias na prática educativa cotidiana;

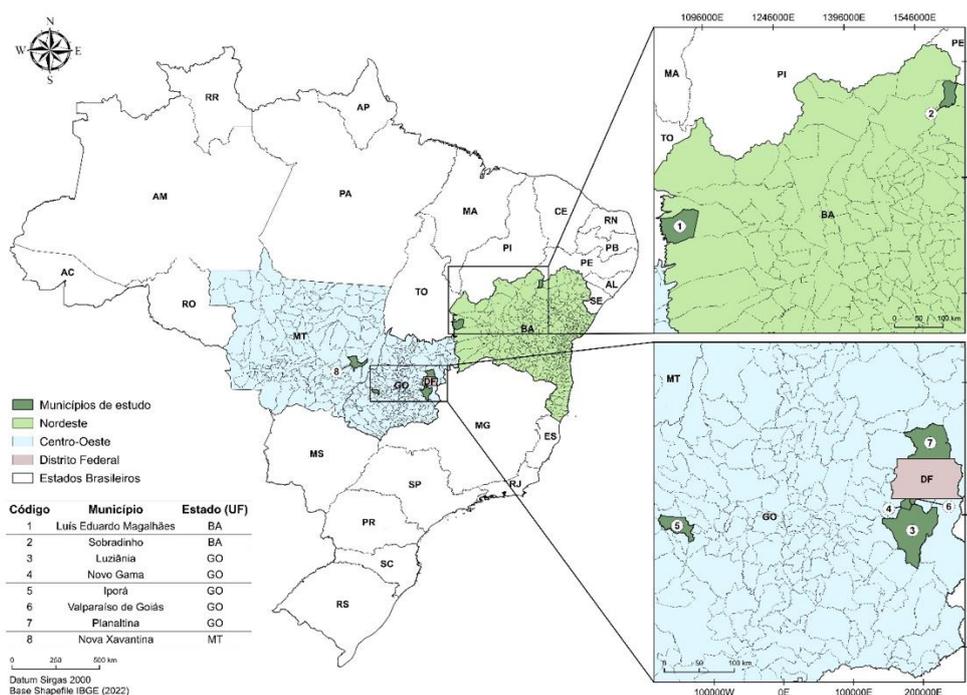
A última seção abordará as agruras, enfatizando os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dos conhecimentos adquiridos através do GEFOPi em suas práticas pedagógicas. Serão discutidas as principais dificuldades relatadas, bem como as estratégias sugeridas para superar esses obstáculos e maximizar o impacto das formações do GEFOPi na educação básica.

A estrutura proposta para a apresentação e análise dos dados permite uma abordagem organizada e sistematizada dos diversos aspectos da pesquisa, oferecendo uma visão abrangente e crítica sobre o papel do GEFOPi na formação e desenvolvimento dos educadores e suas práticas pedagógicas.

4.2 Perfil e Envolvimento dos Participantes nas Ações Extensionistas do GEFOPi

Os participantes têm idades variadas, com predominância na faixa entre 30 e 51 anos. Quanto ao estado de residência, a maioria reside em Goiás, com alguns também no Distrito Federal, um na Bahia e outra em Mato Grosso. Assim como é ilustrado no mapa abaixo.

Figura 13 – Mapa Geográfico dos entrevistados



Fonte: do autor.

Em termos de localidades, observa-se uma significativa diversidade regional e municipal. Na região Centro-Oeste, destacam-se os estados de Goiás, com municípios como Luziânia, Valparaíso de Goiás, Planaltina de Goiás e Iporá, e o Distrito Federal (DF), que inclui cidades-satélites como Sobradinho e Gama. Adicionalmente, Nova Xavantina, situada em Mato Grosso, também contribui para essa diversidade. Na região Nordeste, o estado da Bahia desempenha um papel relevante nessa variedade regional. Estes exemplos representam uma pequena amostra da amplitude abrangida pelo GEFOP, mesmo quando considerando um objeto de pesquisa altamente delimitado e com critérios de exclusão.

Observamos, também, que os participantes possuem formações acadêmicas predominantemente em nível de especialização e mestrado. Todos atuam como regentes de classe no âmbito da educação básica, indicando uma experiência direta no ensino em sala de aula. Os anos de experiência variam entre 4 e 25 anos, refletindo um espectro diversificado de vivência e prática no campo da educação básica. Esta diversidade de formação acadêmica e experiência profissional, pode influenciar profundamente as percepções e abordagens dos participantes em relação aos desafios e benefícios associados ao ensino e aprendizagem na educação básica (Menezes, 2011). Na entrevista foi percebido que o percurso formativo de todos os professores entrevistados, tanto da região Nordeste quanto do Centro-Oeste, demonstra lutas de classes e resistências sociais para superar dificuldades. Os discursos apontam que a formação acadêmica e a constituição profissional contribuíram para uma condição social ascendente. Esse contexto potencialmente contribui para a intenção de expandir essa vivência para os alunos. Ou seja, assim como foram transformados, desejam que os discentes também passem por esse processo e, por conseguinte, transformem o mundo, como observa Freire (2000).

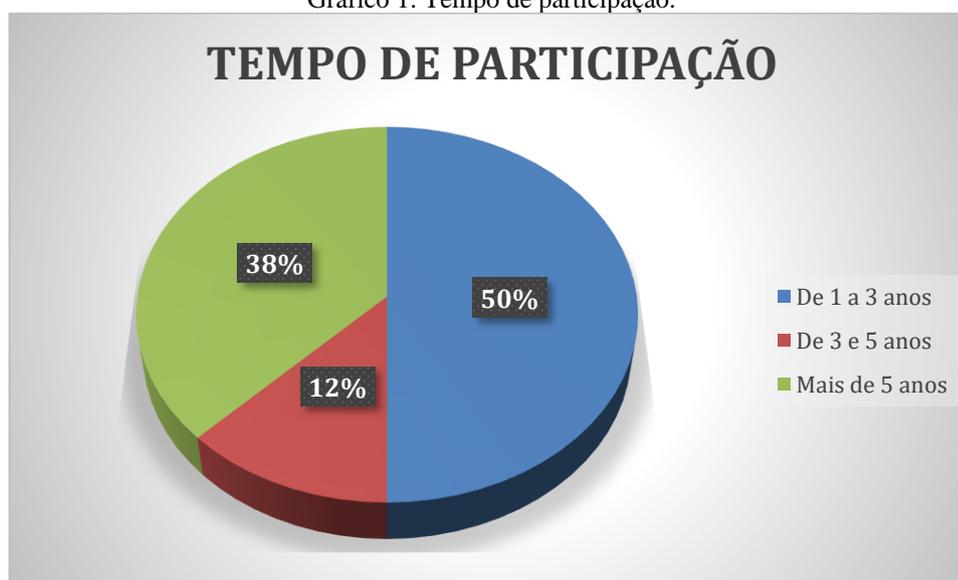
É importante também notar que os participantes de Mato Grosso e Goiás demonstram satisfação com a remuneração recebida e com a estrutura na qual o trabalho é realizado. Esses participantes, diferente dos respondentes do DF, que mostraram insatisfação com a defasagem, estão mais motivados a lutar por uma educação transformadora. Essa perspectiva coaduna com a visão de Marx (1979), que argumenta que as condições materiais exercem determinações em outros aspectos da vida, entrelaçando a estrutura com a superestrutura.

Tais dados demográficos oferecem uma visão abrangente das características da população, podendo impactar variadas interpretações e vivências pessoais em relação aos assuntos discutidos nas pesquisas. A compreensão dessas informações é essencial para

contextualizar e enriquecer a análise, considerando a diversidade de pontos de vista e contextos sociais envolvidos (Mesquita, 2002).

Como complemento, apresentou-se o seguinte: 'Há quanto tempo você participa das ações extensionistas do GEFOPI?' Mais adiante, são observados os seguintes resultados:

Gráfico 1: Tempo de participação.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise das respostas apresentadas revela que os participantes das ações extensionistas do GEFOPI têm diferentes níveis de engajamento temporal, variando de 1 a mais de 5 anos. Esta variação na duração da participação oferece *insights* importantes sobre a diversidade de experiências e perspectivas dentro do grupo.

Para os participantes que estão envolvidos há entre 1 e 3 anos, o impacto das ações do GEFOPI pode ser caracterizado por um período de aprendizado e adaptação. Estes educadores estão em um estágio em que estão começando a desenvolver a consciência de unidade entre os conceitos teóricos e práticos adquiridos nas atividades extensionistas em suas práticas pedagógicas. O envolvimento relativamente recente pode significar uma fase de experimentação e implementação inicial de novas metodologias e estratégias. Os participantes com 3 a 5 anos de envolvimento têm uma experiência mais consolidada. Eles já passaram pelo estágio inicial de adaptação e estão em um ponto em que as práticas aprendidas nas ações do GEFOPI estão mais enraizadas em sua rotina pedagógica. Este grupo provavelmente apresenta uma compreensão mais profunda dos benefícios e desafios das práticas extensionistas, podendo fornecer *insights* valiosos sobre a contribuição a longo prazo das ações do GEFOPI. Por outro lado, os participantes com mais de 5 anos de envolvimento trazem uma perspectiva de longo

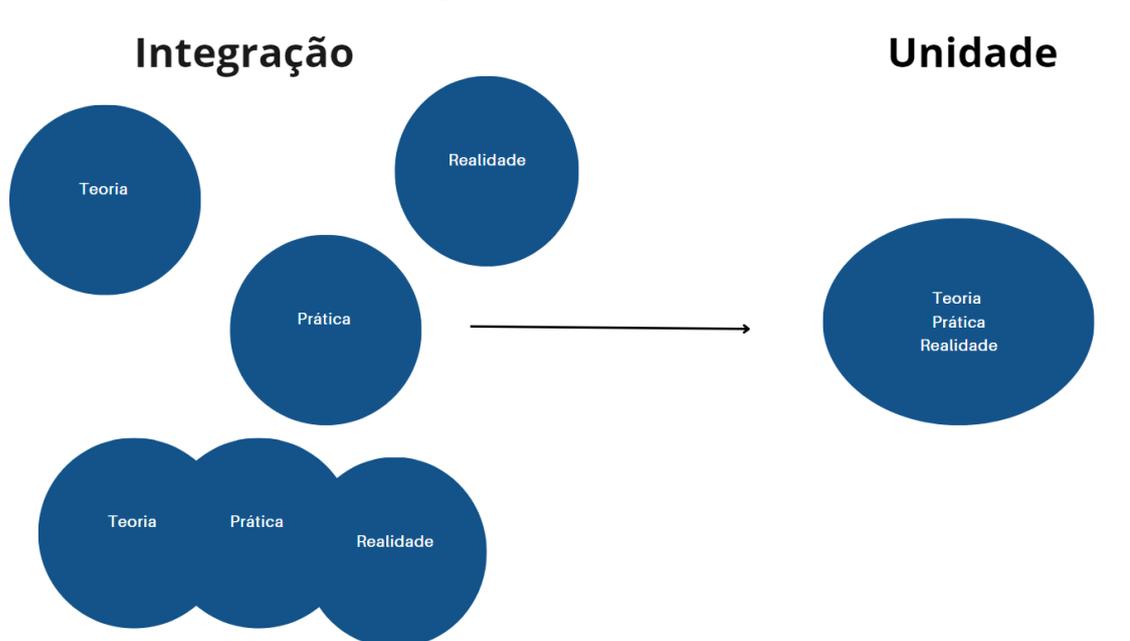
prazo, tendo visto a evolução e os impactos duradouros das atividades do GEFOPÍ. Sua experiência estendida sugere que eles não apenas integraram os conceitos em suas práticas, mas também tiveram a oportunidade de refinar e adaptar continuamente essas práticas ao longo do tempo. Este grupo pode oferecer uma visão robusta sobre a sustentabilidade e a evolução das iniciativas extensionistas (Oliveira, 2021).

A análise comprova, que a diversidade no tempo de participação nas ações do GEFOPÍ contribui para uma riqueza de experiências e perspectivas dentro do grupo. Mais não é determinante para conclusões absolutas, pois, existe exceções, de membros do grupo com poucos anos, com maior envolvimento que os partícipes de longos anos. Os diferentes níveis de engajamento temporal refletem estágios variados de aprendizado, adaptação e integração das práticas extensionistas, demonstrando a profundidade e a amplitude do impacto do GEFOPÍ na prática pedagógica dos educadores.

4.3 Da Integração para Unidade de Teoria e Prática

A visão de tentativa de integração entre teoria e prática, precisa ser superada para a ótica da tríade da unidade teoria, prática e realidade, a visão cartesiana separatista moderna precisa ser abstraída e vencida para caminhar para uma educação significativa e transformadora.

Figura 14 – Visão de Unidade



Fonte: Autor (2024)

Teoria, prática e realidade não são elementos separados que precisam ser integrados, teoria, prática e realidade é um todo real que precisa ser construído objetivando transformação. Teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto (Neto, 2009). As atividades do GEFOPi são desenhadas para proporcionar uma compreensão profunda dessa unidade, a busca para trabalhar com o preceito constitucional de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão ratifica essa intencionalidade. Os conceitos teóricos, são caracterizados por potencialidade de práticas concretas exequíveis em situações reais de ensino. Essa ótica é essencial para a construção de um experenciar educativo mais reflexivo, e transformador (Curado Silva, 2018).

Uma das principais formas pelas quais o GEFOPi busca a unidade entre teoria, prática e realidade é por meio de oficinas, minicursos e palestras que abordam temas relevantes e atuais na educação. Nessas formações, os participantes são expostos a teorias educacionais caracterizadas de intencionalidade de práticas pedagógicas inovadoras, o que amplia seu repertório de estratégias didáticas. Ao participar dessas atividades, os educadores se afastam da perspectiva de absorver conhecimentos teóricos, eles são incentivados a refletir sobre concepções e como essas podem estar atreladas as próprias salas de aula. O GEFOPi promove debates e discussões em plataformas digitais, como grupos de *WhatsApp* e lives no Instagram, que permitem uma interlocução contínua de ideias e experiências entre os participantes. Estes espaços de diálogo são fundamentais para a contextualização dos conceitos teóricos na prática diária dos educadores, pois facilitam a análise crítica e colaborativa de diferentes abordagens pedagógicas (Serrano, 2012). Por meio dessa interação constante, os educadores podem compartilhar desafios, soluções e boas práticas, enriquecendo seu entendimento teórico e aprimorando sua vivência prática. Ademais é preciso dizer que os partícipes das formações são ao mesmo tempo palestrantes e ouvintes, no movimento de trocas de saberes e lugares, ora palestrante, ora ouvinte, de forma protagonizada.

A luta de experenciar a compreensão entre unidade de conceitos teóricos práticos pedagógicos, com o real, é evidente. Como destacou um docente na entrevista: "se eu pegar um conceito abstrato como são esses e aplicar de forma seca como ele apresenta-se teoricamente essas pessoas não vão ter essa capacidade de compreensão desse conceito e conseqüentemente a minha prática é invalidada.". Os professores são incentivados a refletir, criticar e mediatizar para o concreto real o conhecimento construído, desenvolver métodos criativos e contextualizados, potencializando o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto relevante é a ênfase do GEFOPi em atividades que fomentam a autonomia e a criatividade dos educadores. Por meio de projetos que envolvem a criação de materiais

didáticos, como cartazes e mídias digitais, os participantes têm a oportunidade de experimentar e experienciar teorias educacionais de forma concreta e tangível. Estas experiências práticas não apenas reforçam o conhecimento teórico, mas também estimulam a inovação e a personalização das estratégias de ensino, tornando a aprendizagem mais significativa e real para os alunos. A assessoria e as monitorias pedagógicas oferecidas pelo GEFOPi também desempenham um papel vital na unidade entre teoria e prática. Estas atividades proporcionam um acompanhamento contínuo e personalizado, ajudando os educadores a identificar e superar dificuldades no vivenciar a indissociabilidade dos conhecimentos teóricos em suas práticas diárias. Este suporte constante garante que os educadores se sintam mais confiantes e competentes para implementar novas abordagens pedagógicas, promovendo uma prática educativa mais informada e reflexiva (Silva, 2022).

A unidade entre teoria, prática e realidade nas atividades do GEFOPi é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores. As formações oferecidas pelo grupo potencializam práticas conectadas ao contexto real de ensino. Esta abordagem fortalece a construção pedagógica dos educadores, possibilitando uma prática educativa mais inovadora, e contribui para a ressignificação do ensino nas escolas (Areas, 2011; Bedim, 2006).

Ciente disso, uma questão, apresentou-se da seguinte forma: 'Como as atividades práticas oferecidas pelo GEFOPi auxiliam os participantes na aplicação dos conceitos teóricos na prática educativa?' Ciente disto, foram observados os seguintes resultados:

Quadro 7 – Auxílio das atividades oferecidas

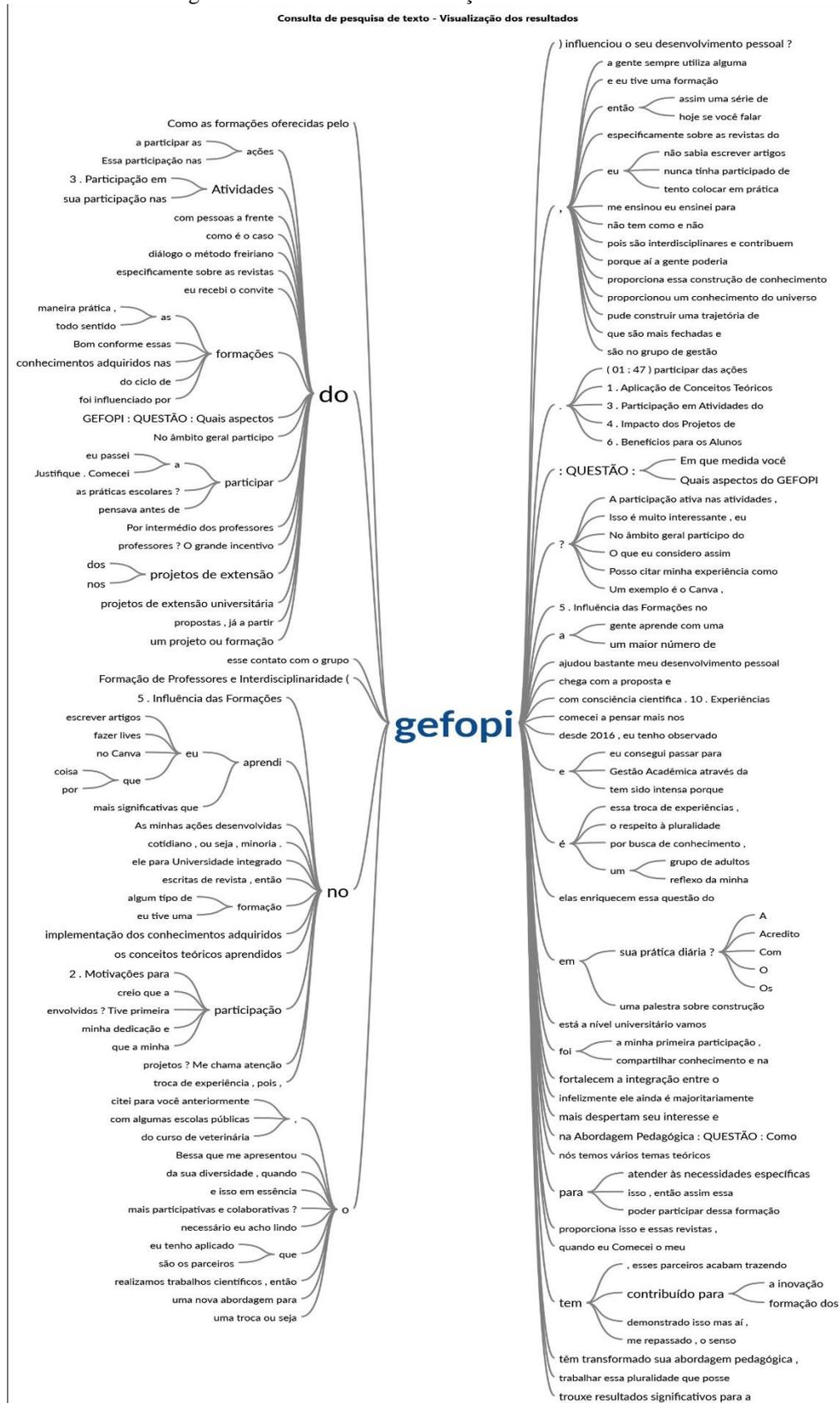
AUXÍLIO DAS ATIVIDADES OFERECIDAS
"O GEFOPi é um grupo que proporciona um aprendizado conhecimento significativo proporcionando uma teoria para ampliar o conhecimento".
"Auxiliando na formação do indivíduo, enquanto sujeito histórico e em constante construção".
"Aprimoramento e crescimento profissional".
"Elas nos dão embasamento para o desenvolvimento de dissertações e estudos".
"Muito, a prática elucida as questões teóricas. Às vezes até na teoria temos conhecimento, mas, muitas vezes não sabemos aplicá-las. Ver na prática retira dúvidas e exemplifica o que precisa ser feito".
"Auxiliam na autonomia, criatividade".
"Auxiliaram no sentido de mostrar mais alternativas de possíveis abordagens com os alunos".
"Tenho aprendido muito com o grupo, o contato com o conhecimento constante desse grupo acelerou a minha prática".

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Utilizamos o software NVivo12 para verificar como a categoria GEFOPi se relaciona com outros léxicos nas transcrições. Como se constata no quadro 7, a análise destaca que as atividades práticas oferecidas pelo GEFOPi desempenham um papel crucial ao auxiliar os

participantes na vivência dos conceitos teóricos na prática educativa, proporcionando um aprendizado enriquecedor. A figura 15 apresenta suas relações com outros léxicos.

Figura 15 – GEFOPi e suas relações com outros léxicos



Fonte: dados da pesquisa

A figura 15 mostra exatamente uma apologia ao GEFOPI por parte dos sujeitos da pesquisa e ao seu impacto na formação de professores. O GEFOPI é reconhecido por fornecer um conhecimento teórico significativo que amplia o repertório dos participantes. Este embasamento teórico não apenas fortalece a compreensão dos princípios educacionais, mas também capacita os educadores a desenvolver dissertações e estudos mais embasados e robustos. As atividades práticas facilitam a unidade entre teoria, prática e realidade ao elucidar questões teóricas por meio de exemplos concretos. Esta abordagem não apenas ajuda a dissipar dúvidas, mas também ilustra como os conceitos teóricos podem ser vivenciados no contexto educacional. Isto pode promover uma aprendizagem mais profunda no dia a dia das salas de aula (Cabral, 2012).

Percebe-se a necessidade de repensar e ajustar constantemente as práticas educativas. O processo de acesso a inúmeras abordagens epistemológicas e novas teorias e conhecimentos auxiliam nesse processo. Um participante do GEFOPI observa que as discussões e formações promovidas pelo grupo fomentam os docentes a reavaliar suas abordagens pedagógicas: "Quando participamos das palestras do ciclo de formações do GEFOPI, temos vários temas teóricos que nos fazem repensar o conhecimento e como repassá-lo para os alunos". Essa constante reflexão na unidade teoria e prática não apenas desafia os professores a repensar suas metodologias, mas também impulsiona o desenvolvimento profissional e a inovação, conforme se evidencia em Bedim (2006). Assim, também como mencionado por um participante da entrevista, "é muito importante colocar todos esses conceitos em práticas de como agir adaptada pra criança pro adolescente para o docente da educação básica de uma forma clara e que seja capaz de transformar aquela pessoa". Ou seja, é necessário transcender de uma superficialidade teórica isolada para práticas pedagógicas reais imbuídas de concepções científicas epistemológicas, isso exige um esforço contínuo de reflexão e experimentação, o que pode ser tanto desafiador quanto enriquecedor. Experenciar os conceitos teóricos práticos atrelados a realidade específicas dos alunos das salas de aula exige flexibilidade e criatividade dos docentes, conforme se manifesta em Garcia (2012), além de Menezes (2011).

A participação nas atividades práticas do GEFOPI também é destacada por seu papel no desenvolvimento da autonomia e criatividade dos participantes. A exposição a diferentes abordagens e práticas pedagógicas incentiva a experimentação e a adaptação de métodos inovadores, enriquecendo assim as estratégias de ensino adotadas pelos educadores. O contato contínuo com o conhecimento oferecido pelo grupo acelera o crescimento profissional dos

participantes, proporcionando-lhes novas perspectivas e estratégias que podem ser reverberadas em sua atuação docente e conseqüentemente nas práticas educativas. Esta constante atualização e aprendizado são fundamentais para aprimorar o ensino oferecido aos alunos (Garcia, 2012).

As ações extensionistas do GEFOPi são impulsionadas por diversas motivações que refletem diretamente na participação dos envolvidos e no impacto alcançado na comunidade educacional. Uma das principais motivações é o desejo de aprimoramento profissional e acadêmico, onde educadores buscam expandir seus conhecimentos teóricos e práticos por meio de formações contínuas oferecidas pelo grupo. Estas oportunidades não só capacitam os participantes, mas também os incentivam a aplicar novas metodologias e abordagens pedagógicas em suas práticas diárias (Rocha, 2006).

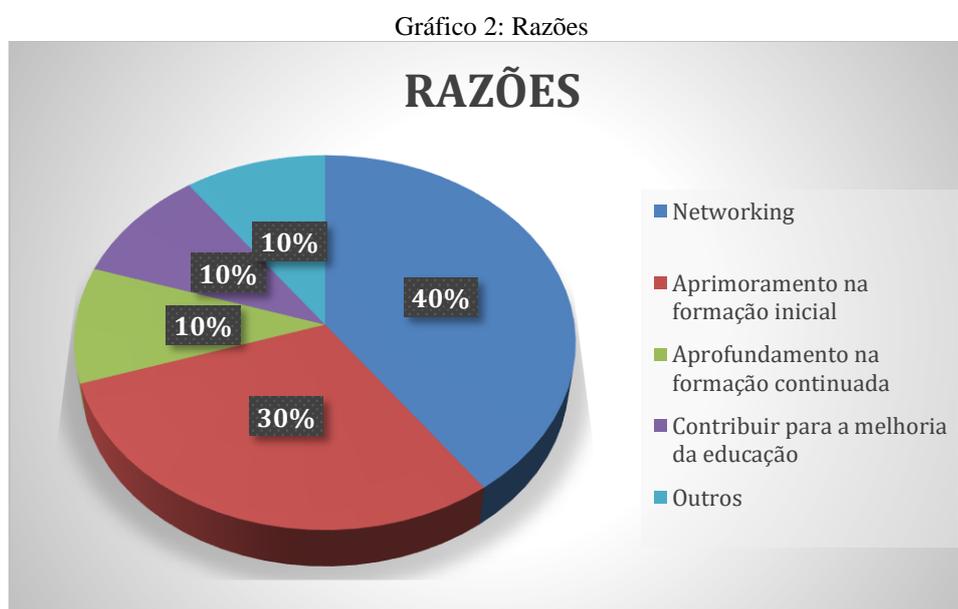
Além disso, a participação no GEFOPi é motivada pelo interesse em contribuir para a transformação da educação, através do compartilhamento de experiências, discussões acadêmicas e desenvolvimento de projetos educacionais inovadores. A troca de conhecimentos entre os membros do grupo, seja por meio de debates virtuais, workshops ou produção científica, enriquece as práticas pedagógicas e fortalece a colaboração entre universidade e escola. Um dos entrevistados afirmou: "Uma das coisas mais significativas que aprendi no GEFOPi foi compartilhar conhecimento e na minha sala tudo mudou, a minha oratória sobretudo e com inovação nas aulas, e isso aconteceu a partir de tudo que eu aprendi". A reflexão e interlocução entre unidade teoria e prática, promovida pelo GEFOPi, permite que os professores ajustem suas metodologias para dialogar com as realidades específicas de seus alunos, como se cogita em Cabral (2012).

Aliás, o impacto das ações extensionistas do GEFOPi pode ser perceptível em diversos aspectos. Primeiramente, observa-se uma potencialidade de transformação do ensino, à medida que os educadores experenciam novas estratégias aprendidas nas formações. Isto resulta em uma educação mais inclusiva, contextualizada para os alunos. O grupo promove a conscientização sobre temas relevantes da educação contemporânea, como diversidade, inclusão e sustentabilidade, impactando na cultura escolar e também na formação cidadã dos estudantes. Essa perspectiva é evidenciada na necessidade de compreender o contexto escolar em sua plenitude, reconhecendo a diversidade de alunos e suas realidades socioeconômicas, como se observa em Rosa (2010). Como afirmado por um participante, "No contexto escolar nós temos uma diversidade muito grande de pessoas e de famílias que variam muito com relação ao capital intelectual [...] essa adaptação de conteúdo, ela é bem diversificada e procura atender cada criança dentro daquela individualidade dela". Este entendimento é crucial para uma prática educativa que busca ser inclusiva e significativa.

Outro impacto significativo é a valorização da pesquisa e da produção científica na educação básica, uma vez que as atividades do GEFOPi estimulam a reflexão crítica e a investigação acadêmica entre os participantes. Fomentando a escrita de artigos, capítulos de livros, artigos em revista, lembrando que o GEFOPi possui sua própria revista com registro de ISSN. Isto contribui para a formação de profissionais mais capacitados e engajados, capazes de enfrentar os desafios complexos do ambiente educacional atual (Rosa, 2010).

Ou seja, as motivações, e participação e impacto das ações extensionistas do GEFOPi demonstram o compromisso do grupo em promover um ensino transformador e uma formação continuada para educadores. Ao objetivar o trabalho com a tríade, teoria, prática e realidade, de maneira significativa, o GEFOPi não apenas fortalece a capacidade profissional dos seus participantes, mas também contribui para o desenvolvimento educacional e social das comunidades atendidas (Santos Junior, 2013).

Perante tal fato, apresentou a seguinte questão: 'Quais são as razões fundamentais que embasam sua participação no GEFOPi?' Foram observados os seguintes resultados, conforme Gráfico 2.



Como se constata, as razões fundamentais que embasam a participação dos professores nas ações do GEFOPi podem ser analisadas com base nas respostas dos próprios participantes, utilizando a metodologia de análise de conteúdo apresentadas aqui. As principais motivações incluem o aprimoramento na formação inicial, o aprofundamento na formação continuada, a

construção de uma rede de contatos (networking), e a contribuição para a melhoria da educação (Serrano, 2012).

O aprimoramento na formação inicial é um fator importante para muitos educadores, que veem no GEFOPÍ uma oportunidade de complementar e enriquecer sua formação acadêmica básica. Observamos essa perspectiva na seguinte fala: "fui aprovada em segundo lugar no processo seletivo de Mestrado, graças à minha dedicação e participação no GEFOPÍ". A experiência enriquecedora oferecida pelo GEFOPÍ não apenas potencializa o aprimoramento dos conhecimentos dos professores, mas também reforça a importância da educação como um agente de transformação social, conforme se enfatiza em Mesquita (2002). Estes resultados demonstram que o grupo vai além da formação teórica, proporcionando aos docentes oportunidades tangíveis de crescimento e realização profissional.

Esta busca por um conhecimento mais sólido e atualizado desde o início da carreira docente reflete o desejo de iniciar a prática educativa com uma base teórica e metodológica mais robusta, o que pode resultar em práticas pedagógicas ressignificadoras. O aprofundamento na formação continuada é outro motivo frequentemente citado. A participação no GEFOPÍ permite que os professores se mantenham atualizados com as últimas pesquisas e metodologias educacionais. Este compromisso com o aprendizado contínuo é crucial para enfrentar os desafios de um ambiente educacional em constante mudança e para garantir que as práticas pedagógicas estejam sempre alinhadas com as melhores evidências disponíveis. A construção de uma rede de contatos (networking) é uma motivação significativa para muitos participantes. A interação com outros educadores e especialistas possibilita a troca de experiências e conhecimentos, criando oportunidades de colaboração e enriquecimento mútuo. O networking facilita a implementação de práticas bem-sucedidas e inovadoras, além de proporcionar suporte profissional e emocional (Silva, 2022).

Contribuir para a melhoria da educação é uma motivação altruísta que muitos professores compartilham. Ao aprimorar suas próprias práticas pedagógicas por meio do GEFOPÍ, os educadores esperam causar um impacto no sistema educacional como um todo. Este compromisso com a transformação da educação e o desejo de promover mudanças significativas demonstram um profundo senso de responsabilidade social e profissional. É importante mencionar que alguns participantes mencionam outros motivos como o desenvolvimento científico ou a preparação para metas acadêmicas futuras, como a entrada em programas de mestrado ou doutorado.

Destarte, a participação dos professores nas ações do GEFOPÍ é motivada por uma combinação de fatores que refletem tanto interesses pessoais quanto um compromisso com a

melhoria da educação. O aprimoramento na formação inicial e continuada, a construção de uma rede de contatos, e a contribuição para a qualidade do ensino são razões fundamentais que impulsionam os educadores a se envolverem com o GEFOPI, que pode resultar em transformações tanto para os próprios professores quanto para o sistema educacional como um todo (Areas, 2011; Santos Junior, 2013).

Na questão seguinte desta parte da pesquisa, apresentou-se o seguinte: 'Quais das seguintes atividades do GEFOPI você participa ou já participou?' O gráfico 3 apresenta os resultados.

Gráfico 3: Atividades



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise de conteúdo das atividades do GEFOPI, com base nas participações dos professores, revela uma diversidade de engajamentos que refletem tanto os interesses individuais quanto as necessidades de desenvolvimento profissional. É possível identificar padrões e categorias que ajudam a compreender o impacto e a relevância dessas atividades para os participantes.

A "Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado" é uma atividade amplamente citada. A participação nessa área indica um forte interesse dos professores em avançar em suas carreiras acadêmicas, buscando suporte e orientação para ingressar em programas de pós-graduação. Este engajamento reflete a importância atribuída ao desenvolvimento acadêmico contínuo e à qualificação profissional (Bedim, 2006). Os "Debates no WhatsApp" aparecem como uma atividade frequente, mostrando que a interação e troca de ideias em plataformas digitais são valorizadas pelos participantes. Estes debates proporcionam um espaço dinâmico para discussões pedagógicas e compartilhamento de experiências, promovendo um aprendizado colaborativo e constante (Cabral, 2012).

A participação em "Mídias Educacionais" demonstra o interesse dos professores em integrar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. O uso de mídias educacionais não só facilita o acesso a recursos variados, mas também ajuda a adaptar as metodologias de ensino às novas demandas tecnológicas e às preferências dos alunos (Garcia, 2012). As "Lives do Instagram" são outro meio popular de engajamento. Estas sessões ao vivo oferecem oportunidades para atualização e discussão de temas contemporâneos em educação, permitindo que os professores acompanhem tendências e inovações no campo educacional de maneira acessível e interativa. A "Organização de Revistas Pedagógicas" e a "Produção Acadêmica Científica" são atividades que indicam um forte compromisso com a pesquisa e a disseminação de conhecimento. A participação nessas áreas sugere que os professores estão empenhados não apenas em aprender, mas também em contribuir com novas ideias e práticas para a comunidade educativa.

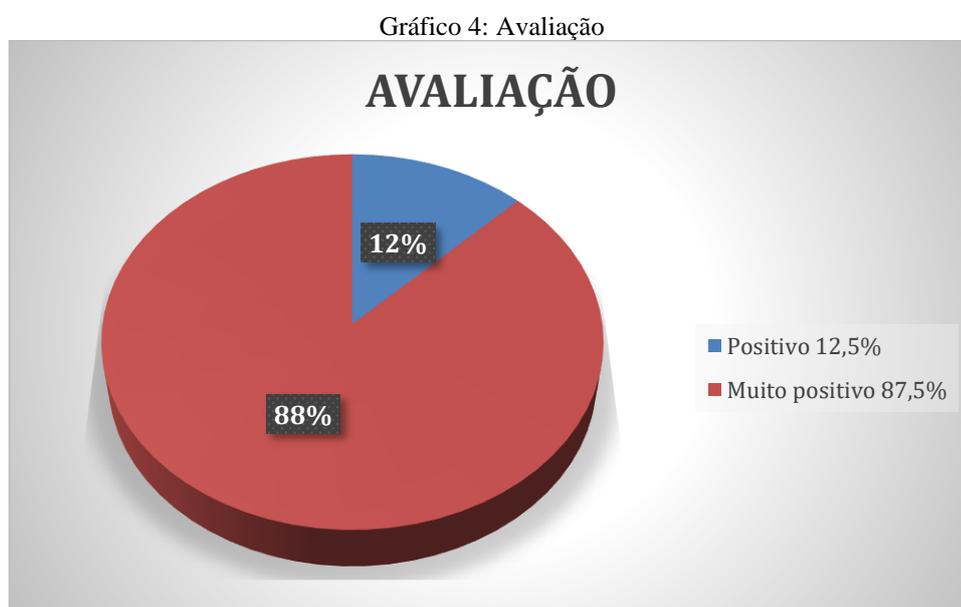
"Oficinas e Minicursos" são mencionadas por vários participantes, destacando a importância das atividades práticas e hands-on para o desenvolvimento profissional. Estas oportunidades de aprendizado ativo permitem que os professores experimentem e implementem novas metodologias e técnicas em suas salas de aula (Menezes, 2011; Mesquita, 2002). A "Assessoria e Monitorias Pedagógicas" e a participação em programas como "Enforma Formação e CIFOPLAN" indicam um interesse em receber apoio contínuo e especializado, bem como em colaborar em iniciativas de desenvolvimento profissional mais estruturadas e organizadas. A inclusão de áreas como "Pedagogia em Espaços Escolares e Não Escolares" mostra a preocupação dos professores em expandir suas práticas pedagógicas para além do ambiente escolar tradicional, explorando novas formas e contextos de ensino.

Como se verifica, a análise evidencia um engajamento diversificado dos professores, abrangendo desde a busca por qualificação acadêmica até a adoção de novas tecnologias e metodologias pedagógicas. Este envolvimento multidimensional reflete a importância do

GEFOPI como um facilitador do desenvolvimento profissional contínuo e da inovação educacional.

4.3.1 Reverbérios da Extensão na Educação Básica

A seguir, apresentou-se a seguinte indagação: 'Como você avalia o impacto dos projetos de extensão universitária na relação entre universidade e escola?' Por sua vez, foram observados os seguintes resultados pelo gráfico 4.

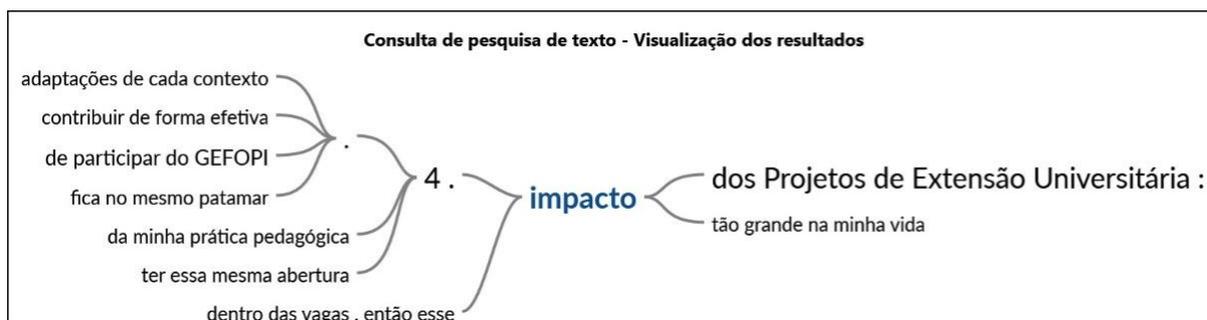


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise exibe de maneira inequívoca um consenso marcante sobre a importância dessa colaboração. As respostas dos participantes indicam, de maneira predominante, que os projetos de extensão universitária podem exercer um impacto significativo para o fortalecimento da parceria entre essas instituições (Oliveira, 2021).

Ainda, colocamos no NVivo12 os resultados obtidos com essa pergunta e obtivemos o seguinte resultado, representado pela figura 16.

Figura 16 – As relações textuais do léxico impacto



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme podemos avaliar na imagem, há uma percepção do impacto na prática pedagógica e na vida pessoal. A maioria dos respondentes avalia que a interação promovida pelos projetos de extensão é "muito positiva", sublinhando que esses projetos desempenham um papel crucial na construção de uma relação mais sólida e produtiva entre universidade e escola. Este fortalecimento é visto como uma consequência direta da cooperação e do intercâmbio de conhecimentos e práticas pedagógicas proporcionados pelas ações extensionistas. Aliás, os participantes destacam que os projetos de extensão facilitam uma colaboração mais próxima entre professores universitários e da educação básica. Esta proximidade não apenas enriquece as práticas pedagógicas nas escolas, mas também promove um ambiente de aprendizado mútuo, onde as instituições de ensino superior podem adaptar suas pesquisas e metodologias às necessidades reais do contexto escolar (Areas, 2011).

A avaliação positiva dos projetos de extensão ressalta o papel dessas iniciativas na atualização e capacitação dos professores da educação básica. Ao participar de projetos de extensão, os professores têm acesso a novos conhecimentos, metodologias inovadoras e recursos que podem ser diretamente vivenciados em suas práticas pedagógicas, podendo resultar em uma ressignificação contínua do ensino. Com isto, os projetos de extensão também são vistos como um meio de promover a integração dos alunos universitários com o ambiente escolar, proporcionando a eles uma experiência prática e contextualizada de ensino. Esta integração contribui para a formação de futuros educadores mais preparados e conscientes das realidades e desafios enfrentados pelas escolas. A colaboração entre universidade e escola, facilitada pelos projetos de extensão, é considerada essencial para a construção de um sistema educacional democrático e transformador. A interação constante entre as duas esferas permite que as práticas pedagógicas sejam continuamente revisadas e aprimoradas, garantindo que as inovações e pesquisas acadêmicas tenham um impacto real nas salas de aula (Bedim, 2006).

A adoção de novas tecnologias e metodologias, adquiridas nas formações do GEFOP, pode gerar uma transformação significativa no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo

notável é o relato de uma entrevistada que citou que tanto ela como seus discentes, passaram a usar o Canva para apresentações de experimentos de Física após formações do GEFOPi. Esta ferramenta permite aos alunos gravar seus experimentos, criar slides e apresentá-los de maneira criativa e envolvente. A introdução do Canva não só enriqueceu a apresentação dos conteúdos, mas também criou um ambiente de aprendizado mais interativo e dinâmico. Nele, o ensino se torna um processo bidirecional, onde a interação e colaboração entre alunos e professores enriquecem mutuamente o processo educativo, evidenciando como a prática pedagógica pode evoluir e se adaptar através da integração de novas ferramentas e abordagens.

A implementação de práticas inovadoras, como o uso de novas tecnologias e metodologias no GEFOPi, enfrenta desafios significativos, particularmente em termos de acessibilidade e adaptação ao contexto escolar. É importante tornar a educação mais relevante e acessível para todos, o que demanda uma reflexão crítica contínua sobre a adequação das abordagens acadêmicas às realidades dos alunos, para que todos os alunos possam beneficiar-se plenamente das inovações educativas.

Um exemplo claro dos impactos das ações do GEFOPi pode ser observado na ação de extensão CIFOPLAN, que organizou um Círculo de Cultura envolvendo docentes e alunos de pós-graduação e professores do município de Planaltina de Goiás. Este projeto proporcionou uma troca rica de conhecimentos acadêmicos com o treinamento prático dos professores, oferecendo uma nova perspectiva sobre a prática pedagógica. A iniciativa não só trouxe informações relevantes e significativas, como também atraiu novos alunos para o mestrado e incentivou os professores a repensarem suas práticas, redescobrimo conceitos de cidadania, identidade e teorias acadêmicas.

Além disso, a participação em projetos de escrita de artigos e revistas científicas proporcionada pelo GEFOPi tem sido crucial para o desenvolvimento da prática científica entre os professores. Muitos docentes, anteriormente sem experiência em redação científica, passaram a se envolver ativamente nesses projetos, aprimorando seus conhecimentos de pesquisa e escrita. Este processo enriquece não apenas a trajetória profissional dos professores, mas também contribui significativamente para a disseminação de conhecimentos relevantes para a comunidade acadêmica e escolar, como se prenuncia em Menezes (2011). A transformação da experiência acadêmica dos professores em práticas de pesquisa e escrita científica demonstra como a unidade entre teoria e prática pode gerar um ciclo enriquecedor para todos os envolvidos.

Este ciclo de aprendizado contínuo, onde o ato de ensinar e aprender se entrelaça, fortalece a prática pedagógica e promove um desenvolvimento profissional constante, conforme

se enfatiza em Mesquita (2002). A interação constante entre ouvir e apresentar permite que os professores aprimorem seus saberes e expandam suas perspectivas, criando um ambiente de aprendizado enriquecedor e colaborativo.

A análise das respostas dos participantes demonstra que os projetos de extensão universitária são amplamente valorizados e percebidos como uma força motriz na promoção de uma relação mais colaborativa e fortalecida entre universidade e escola. Esta relação, por sua vez, pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, a melhoria das práticas pedagógicas e a formação de uma rede de apoio mútuo que tem potencialidade de transformar toda a comunidade educacional (Cabral, 2012).

Posteriormente, apresentou-se a seguinte questão: 'Quais são as principais perspectivas que você tem em relação aos projetos de extensão universitária atrelado ao GEFUPI?' Tendo conhecimento disto, foram notados os resultados apresentados no quadro 8.

Quadro 8: Principais perspectivas

PRINCIPAIS PERSPECTIVAS
"As contribuições do grupo me possibilitaram o ingresso ao mestrado e desenvolver as atividades com sucesso".
"Desenvoltura acadêmica, aprimoramento do olhar para pesquisa e atuação científica".
"Crescimento profissional e acadêmico".
"Maior abordagem na Educação Antirracista e Pautas de Diversidade".
"Além das trocas de conhecimento e aperfeiçoamento, conhecer mais sobre o Mestrado e Doutorado".
"Que os projetos alcancem aqueles que precisam de fato".
"Os projetos fortalecem a relação escola e comunidade, por conta da devolutiva das suas ações".
"Aprimorar o reconhecimento".

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise das respostas dos participantes em relação às principais perspectivas que têm sobre os projetos de extensão universitária atrelados ao GEFUPI, revela uma diversidade de expectativas e experiências. As respostas destacam aspectos fundamentais que corroboram a relevância e o impacto dos projetos do GEFUPI na formação acadêmica e profissional dos participantes.

Muitos participantes mencionam que as contribuições do GEFUPI foram cruciais para o ingresso no mestrado e para o desenvolvimento bem-sucedido de suas atividades acadêmicas. Isto evidencia a eficácia dos projetos de extensão em preparar os educadores para avançar em suas carreiras acadêmicas, fornecendo-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para alcançar seus objetivos. A desenvoltura acadêmica e o aprimoramento do olhar para pesquisa e atuação científica também são destacados como perspectivas importantes. Os projetos do GEFUPI proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento científico, permitindo

que os participantes se tornem pesquisadores críticos. Esta perspectiva reflete a valorização da prática científica e da pesquisa contínua como elementos essenciais na carreira de um educador (Garcia, 2012).

Esse despertar para pesquisa retratado na fala dos respondentes sinaliza para intencionalidade do grupo GEFOPi e da essência extensionista de esforça-se para trabalhar com a tríade constitucional universitária indissociável de Pesquisa, Ensino e Extensão. A extensão tem potencialidade de transformar o professor em pesquisador, e conseqüentemente esse fomentar o mesmo sentimento nos alunos desde os anos iniciais da Educação Básica, torna-se imprescindível compreender que extensão é epistemologia e ciência (Kochhann, 2022). O processo formativo do professor impacta no processo de ensino aprendizagem e indubitavelmente o experienciar da pesquisa é fulcral nesse processo assim como preconiza Severino (2019, p. 6):

Todo professor precisa de consolidada experiência de pesquisa para bem ensinar; todo aluno precisa de uma vivência da prática investigativa para bem aprender. Com efeito, o estudante precisa fundar seu aprendizado num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se ele conseguir aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa. Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa.

Nessa perspectiva o professor será o multiplicador do desejo e da importância de fazer ciência teleologicamente transformadora de vidas, objetivando fomentar o espírito incipiente de curiosidade científica, e de maneira processual estimular o caráter investigador, questionador, crítico, criativo desde os anos iniciais da educação básica. O crescimento profissional e acadêmico é outra perspectiva amplamente mencionada. Os participantes percebem os projetos de extensão como uma oportunidade para expandir seus conhecimentos, atualizar suas práticas pedagógicas e evoluir em suas carreiras. Esta expectativa de crescimento reflete a importância de um desenvolvimento contínuo e sustentado pela intencionalidade de uma educação democrática e transformadora. A abordagem de temas relevantes, como a Educação Antirracista e Pautas de Diversidade, também surge como uma expectativa significativa. Os participantes valorizam a inclusão dessas temáticas nos projetos de extensão, reconhecendo a necessidade de abordar questões de diversidade e inclusão no ambiente escolar. Isto indica um compromisso com a formação de uma educação mais equitativa e consciente das diferenças sociais e culturais (Menezes, 2011).

Além das trocas de conhecimento e aperfeiçoamento, os participantes esperam conhecer mais sobre os programas de Mestrado e Doutorado. Esta perspectiva sugere que os projetos do

GEFOPI não só auxiliam no desenvolvimento imediato dos participantes, mas também os preparam para futuros avanços acadêmicos, oferecendo uma visão clara sobre os caminhos disponíveis para a continuidade de seus estudos. A expectativa de que os projetos alcancem aqueles que realmente precisam também é mencionada. Isto reflete uma preocupação com a efetividade e o alcance das ações extensionistas, destacando a importância de direcionar os esforços para beneficiar aqueles que mais necessitam de apoio educacional e formação contínua (Mesquita, 2002).

Os participantes também reconhecem que os projetos fortalecem a relação entre escola e comunidade. A devolutiva das ações promovidas pelo GEFOPI é vista como uma forma de integrar as instituições educacionais com a comunidade em que estão inseridas, promovendo um senso de cooperação e responsabilidade mútua. A perspectiva de aprimorar o reconhecimento dos projetos é mencionada. Isto indica um desejo de que as ações do GEFOPI sejam amplamente reconhecidas e valorizadas pela comunidade educativa e pela sociedade em geral, reforçando a importância do apoio institucional e da visibilidade das iniciativas de extensão (Oliveira, 2021).

Uma das participes da entrevista relatou que estabelecer parcerias com escolas públicas representa uma estratégia promissora para ampliar o alcance dos projetos do GEFOPI. A colaboração com escolas, especialmente no Ensino Médio, permite a integração de alunos do terceiro ano em atividades com uma abordagem científica e preparatória para o ENEM. Esta parceria não só oferece aos alunos uma visão mais ampla e aplicada do conhecimento, como também enriquece a prática pedagógica dos professores envolvidos, promovendo uma educação mais conectada e contextualizada, como se observa em Rosa (2010), além de Santos Junior (2013). Ao colaborar com instituições públicas, o GEFOPI contribui para uma educação mais inclusiva e relevante, alinhando teoria e prática de forma mais efetiva e beneficiando todos os participantes.

Foi sugerido por uma entrevistada a criação de núcleos de conhecimento dentro das escolas, essa ideia representa uma abordagem inovadora e valiosa para promover a colaboração e o compartilhamento de saberes. Estes núcleos, ou células de conhecimento, podem servir como espaços dedicados ao debate e às rodas de conversa, onde professores, alunos e outros membros da comunidade escolar interagem de maneira mais aberta e participativa. Ao desmistificar o conhecimento e torná-lo mais acessível, esses núcleos ajudam a democratizar a informação e promovem uma cultura de colaboração e troca de experiências. Esta estratégia fortalece o engajamento dos participantes e enriquece a prática educativa, proporcionando um ambiente mais integrado e interativo, como se destaca em Serrano (2012). Ao facilitar o diálogo

entre diferentes atores da educação, esses espaços contribuem para uma formação mais abrangente e contextualizada. Um entrevistado específico ratifica essa ótica quando afirma que “O conhecimento em si, a troca de experiências e a própria construção do conhecimento, a construção coletiva do conhecimento [...] pode incentivar e contribuir para melhoria no processo de ensino e aprendizagem”.

Outro respondente da entrevista sugeriu inspirar-se em projetos como o da Unemat, algo que coaduna com a ideia acima, pois essa ideia promove um diálogo direto entre a universidade e a escola, na qual, os estudantes criaram um jogo para mitigar um problema real, no qual, as pessoas precisavam fazer a leitura de uma história sem o uso da escrita em uma realidade virtual que na verdade é real. Esses alunos do Ensino Médio apresentam e são mentoreados por estudantes da universidade inclusive utilizando a estrutura universitária. Implementar iniciativas semelhantes dentro do GEFOPi, em que a realidade escolar é compreendida e os sujeitos da pesquisa são incluídos no próprio processo investigativo, pode revolucionar a percepção de pesquisa e inovação tanto para alunos quanto para professores. Muitos professores, ao iniciar suas carreiras, sentem-se como uma folha em branco, e é crucial que a universidade reconheça essa realidade. Ao integrar esses profissionais em um processo contínuo de formação e desenvolvimento, a universidade não só aprimora a prática pedagógica, mas também fortalece o vínculo entre unidade teoria e prática, conforme se prediz em Silva (2022). Esta abordagem, que promove um envolvimento mais profundo e contínuo, pode resultar em uma educação mais dinâmica e adaptada às necessidades reais dos educadores e dos alunos.

A colaboração entre os membros do GEFOPi e outros parceiros educacionais enriquece significativamente a formação dos docentes. A oportunidade de consultar colegas, mediadores, palestrantes e outros participantes cria um espaço para a participação coletiva, permitindo que diferentes perspectivas e experiências contribuam para a construção do conhecimento. As dificuldades, ao serem discutidas e enfrentadas em conjunto, permitem o desenvolvimento de soluções inovadoras e adaptadas às necessidades educacionais específicas, conforme se exhibe em Santos Junior (2013), além de Serrano (2012).

A análise das respostas dos participantes revela uma visão multifacetada sobre os projetos de extensão universitária do GEFOPi. As expectativas variam desde o aprimoramento acadêmico e profissional até a inclusão de temas relevantes e o fortalecimento das relações comunitárias, evidenciando o impacto abrangente e significativo dessas iniciativas na formação dos educadores e na educação vivenciada (Rocha; 2006; Cabral, 2012).

4.3.2 Da prática para práxis

Na abordagem sobre os caminhos da prática para a práxis, fora questionado se 'Na sua opinião, a aplicação pelo professor do conhecimento construído nas formações do GEFOPi, pode ecoar em quais benefícios na vida dos estudantes da Educação Básica?' Tendo conhecimento disso, são anotados os resultados conforme quadro 9.

Quadro 9: Opinião sobre o conhecimento construído

OPINIÃO SOBRE O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO
'A formação continuada agrega conhecimento, para serem aplicada em metodologia mais significativa com um olhar para o campo do ensino aprendido'.
'Incentivo a pesquisa, a leitura, ao método científico. Aprimoramento acadêmico'.
'Crescimento educacional'.
'Sim, com certeza'.
'Novas vivências, aplicações diferentes, métodos novos'.
'Depende muito de como esse professor realiza seu trabalho. Se o compromisso ético e social existir, esse professor será um multiplicador de conhecimento'.
'Sim, pois vão aguçar-los na busca pelo conhecimento'.
'Influência no bom andamento das atividades'.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O vivenciar pelo professor do conhecimento construído nas formações do GEFOPi pode ecoar em diversos benefícios significativos na vida dos estudantes da Educação Básica. A análise permite identificar e sistematizar esses benefícios, evidenciando como a formação continuada dos docentes impacta no processo educacional.

Primeiramente, a formação continuada dos professores agrega conhecimento que pode ser conectado em metodologias mais significativas, com um olhar atento para o campo do ensino e aprendizado. Ao atualizar suas práticas pedagógicas com base nas formações do GEFOPi, os professores são capazes de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem mais ricas e contextualizadas. Isto favorece o desenvolvimento cognitivo e socioemocionais, tornando o aprendizado mais relevante. O experimentar do conhecimento desenvolvido incentiva a pesquisa, a leitura e o método científico entre os estudantes. Ao introduzir práticas pedagógicas que valorizam a investigação e o pensamento crítico, os professores estimulam os alunos a se engajarem ativamente no processo de aprendizagem (Cabral, 2012). Este incentivo ao aprimoramento acadêmico contribui para a formação de estudantes mais autônomos e curiosos, preparados para enfrentar os desafios acadêmicos futuros.

O crescimento educacional dos alunos é outro benefício claro. As novas vivências, aplicações diferentes e métodos inovadores introduzidos pelos professores capacitados pelo GEFOPi enriquecem o ambiente educacional, oferecendo aos estudantes oportunidades de

aprendizado diversificadas. Estas práticas pedagógicas inovadoras promovem um ensino mais dinâmico e envolvente, que pode atender melhor às necessidades e interesses dos alunos. No entanto, é importante destacar que os benefícios dependem significativamente de como o professor realiza seu trabalho. Se o compromisso ético e social estiver presente, o professor atuará como um multiplicador de conhecimento, disseminando práticas educativas eficazes e inclusivas (Garcia, 2012). O impacto positivo das formações do GEFOPi é potencializado quando os docentes aplicam o conhecimento com responsabilidade e dedicação, comprometidos com a melhoria contínua do ensino.

A formação continuada também aguça a busca pelo conhecimento entre os estudantes. Professores bem-preparados e atualizados conseguem despertar nos alunos a curiosidade e o interesse pelo aprendizado contínuo. Este incentivo à busca pelo conhecimento é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude proativa e investigativa nos alunos, que passam a valorizar o processo de aprender como uma jornada constante e prazerosa. Adicionalmente, a reverbera no bom andamento das atividades escolares. Professores mais preparados e seguros de suas práticas pedagógicas conseguem organizar e conduzir as atividades escolares de maneira mais eficiente, criando um ambiente de aprendizado mais harmonioso e produtivo (Menezes, 2011). Isto reflete diretamente na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos.

A análise evidencia que o experimentar pelo professor do conhecimento construído nas formações do GEFOPi pode impactar na vida dos estudantes da Educação Básica. Estas influências incluem a implementação de metodologias significativas, o incentivo à pesquisa e ao método científico, o crescimento educacional, novas vivências e métodos, e a melhoria no andamento das atividades escolares (Mesquita, 2002).

Vale relembrar, aqui, o conceito de práxis em Marx (1979), que é fundamental para entender a relação entre teoria e prática na transformação social. Marx vê a práxis como a ação consciente que une o pensamento teórico e a prática transformadora, visando não apenas compreender o mundo, mas transformá-lo. A práxis, nesse sentido, não se limita a uma atividade técnica ou mecânica; ela envolve uma ação crítica, reflexiva e revolucionária que busca alterar as estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes.

Para Marx (1979), a práxis é a essência da atividade humana, uma vez que o ser humano se define e se transforma através de sua ação sobre o mundo. Essa concepção é especialmente relevante no campo da educação, onde a prática pedagógica deve estar continuamente informada e transformada por reflexões teóricas e vice-versa.

As respostas dos educadores, ao serem analisadas à luz do conceito marxista de práxis, revelam uma compreensão de que o conhecimento construído nas formações do GEFOPi não

é um fim em si mesmo, mas um meio para transformar a realidade educacional. A formação continuada, como mencionado por um dos educadores, agrega conhecimento que deve ser aplicado em metodologias mais significativas, voltadas para o ensino-aprendizagem. Essa aplicação prática do conhecimento teórico reflete a essência da práxis, onde o conhecimento adquirido nas formações é utilizado para desenvolver práticas pedagógicas que visam melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes (Curado Silva, 2018).

Outro aspecto que emerge das respostas é o incentivo à pesquisa, à leitura e ao método científico, que são elementos fundamentais para o aprimoramento acadêmico. Isso demonstra que os educadores veem a prática docente não como uma mera repetição de conteúdos, mas como um processo contínuo de investigação e reflexão, onde a teoria é constantemente revisitada e aplicada de forma crítica. Essa perspectiva reflete diretamente a ideia de práxis (Curado Silva, 2018), em que a teoria não é apenas absorvida, mas criticamente aplicada e adaptada às necessidades e realidades dos estudantes. O incentivo à pesquisa e ao método científico pode ser visto como uma forma de empoderar tanto professores quanto estudantes a se engajarem em uma práxis transformadora, onde o conhecimento é utilizado para questionar e alterar as condições educacionais e sociais existentes.

O crescimento educacional, mencionado por um dos educadores, também pode ser entendido como um reflexo da práxis. Esse crescimento não é apenas quantitativo, mas qualitativo, envolvendo a transformação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do próprio processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar novas vivências, métodos diferentes e novas aplicações, os educadores estão engajados em uma práxis que visa transformar a educação de forma a torná-la mais relevante e significativa para os estudantes. Isso implica uma abordagem pedagógica que é adaptativa, reflexiva e orientada para a mudança, alinhando-se perfeitamente com o conceito marxista de práxis (Marx, 1979).

A relação entre a práxis e o compromisso ético e social do professor, com base, por exemplo na teoria de Vásquez (2011), é claramente expressa na resposta que destaca que o impacto do conhecimento construído depende do compromisso do professor. Se o educador possui um compromisso ético e social, ele se torna um multiplicador de conhecimento, o que novamente reflete a práxis marxista. A práxis, nesse caso, é vista como uma ação educativa que não apenas ensina conteúdos, mas que também promove a transformação social ao capacitar os estudantes a serem agentes de mudança em suas comunidades. Esse compromisso com a transformação social, através da educação, é um elemento central da práxis e reflete a ideia de que a educação não deve apenas reproduzir o status quo, mas desafiá-lo e transformá-lo.

A opinião de que a aplicação do conhecimento construído nas formações pode influenciar o bom andamento das atividades educacionais aponta para a importância da práxis na organização e execução do trabalho pedagógico, conforme lembra Silva (2018). Quando os educadores aplicam de forma consciente e crítica o conhecimento teórico na prática educativa, isso não apenas melhora o ensino, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais eficaz e dinâmico. Isso é a práxis em ação: a transformação da prática pedagógica através da aplicação reflexiva e crítica do conhecimento teórico, resultando em uma educação que é tanto eficiente quanto transformadora.

Ocorre que ao aplicar o conhecimento teórico construído nas formações do GEFOP de maneira crítica e reflexiva em suas práticas pedagógicas, esses educadores estão engajados em uma práxis transformadora. Essa práxis não só visa melhorar o processo educacional em si, mas também capacitar os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas vidas e em suas comunidades.

A questão subsequente, apresenta-se: 'Você acredita que a participação em projetos de extensão universitária contribui para o seu crescimento profissional?' Sabendo disso, no quadro 10 são anotados os resultados subsequentes.

Quadro 10: Crença nas contribuições.

CRENÇA NAS CONTRIBUIÇÕES
'Inicialmente meu ingresso foi para um aprendizado pessoal com foco no mestrado. Porém, aprendi novos métodos e metodologias que facilita a minha prática'.
'A preparação para entrada no mestrado, os caminhos trilhados, as discussões e conversas mediadas. Os estudos aprendidos, as palestras assistidas, toda a formação contribuíram para o crescimento acadêmico'.
'Acesso a livros e material didático compartilhado pelos participantes'.
'Ao orientar os candidatos para o mestrado acadêmico'.
'Comecei a lecionar matemática de forma mais humana, e a entender as complexidades para a aprendizagem'.
'Os minicursos oferecidos, me ensinaram a ter novas posturas em relação ao que é trabalhado, pois aprendemos sobre diversos temas que até então não tinha nenhum conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem'.
'Sim, o uso de recursos para formação de cartazes e outras mídias digitais'.
'Afastar as aulas tradicionais do meu planejamento'.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Cabe resgatar, aqui, o conceito de totalidade em Marx (2008), com o propósito de relacioná-lo às respostas dos participantes. Perceba-se que, para Marx, a categoria de totalidade, é uma das fundações essenciais do método dialético, sendo fundamental para a compreensão da realidade social. A totalidade, diferentemente de uma simples acumulação de fatos, refere-se à ideia de que todos os fenômenos sociais estão interligados e devem ser compreendidos em sua relação com o todo. Isso significa que um evento ou fenômeno isolado não pode ser

completamente entendido sem considerar seu lugar e sua função dentro da totalidade da estrutura social.

Em primeiro lugar, é importante entender que a totalidade em Marx (2008) não se refere ao estudo de “tudo” em seus mínimos detalhes, mas sim ao reconhecimento de que os fenômenos sociais estão essencialmente relacionados uns aos outros. Isso quer dizer que a realidade é vista como um todo estruturado, dinâmico e em desenvolvimento. Essa compreensão da totalidade permite uma análise que considera as interconexões entre diferentes partes da sociedade, superando uma visão fragmentada ou isolada dos eventos históricos e sociais.

Marx (2008) desenvolveu esse conceito a partir de uma crítica à filosofia alemã, especialmente à dialética hegeliana, que ele reformulou em uma perspectiva materialista. Enquanto Hegel concebia a totalidade em termos de um desenvolvimento autônomo do espírito, Marx a coloca no terreno da história concreta dos seres humanos. Assim, a totalidade, para Marx, refere-se à história real, ao desenvolvimento das relações sociais e econômicas que constituem a base da sociedade.

A compreensão da sociedade como uma totalidade é crucial para o materialismo histórico-dialético. Dentro dessa perspectiva, a sociedade é vista como composta por diferentes partes que, embora possam ser analisadas separadamente, estão necessariamente interligadas e formam um todo. Essas partes incluem o modo de produção dominante, os modos de produção subordinados e as formas de regulação das relações sociais. A interação entre essas partes é o que caracteriza a totalidade social (Marx, 2008).

Ao falar sobre totalidade, também é necessário considerar a “determinação fundamental” que uma parte pode exercer sobre a totalidade. Isso implica que, embora todas as partes da sociedade sejam interdependentes, uma delas pode ter uma influência predominante, moldando e determinando a configuração da totalidade. No contexto do materialismo histórico, essa parte frequentemente se refere ao modo de produção dominante, que exerce uma influência determinante sobre as relações sociais, políticas e culturais da sociedade.

No campo da educação, a aplicação da categoria de totalidade implica uma abordagem holística do processo de ensino-aprendizagem. Assim como na sociedade, onde diferentes elementos estão interconectados, na educação, todos os aspectos do processo educacional – currículo, metodologia, ambiente escolar, e contexto socioeconômico – devem ser vistos como partes de um todo integrado. Uma compreensão fragmentada, que separa esses elementos, não é suficiente para captar a complexidade do processo educacional (Oliveira, 2021).

Entender a educação como uma totalidade, prossegue o autor, significa reconhecer que o aprendizado dos estudantes não é determinado apenas pelo conteúdo curricular, mas também por uma série de fatores inter-relacionados, incluindo suas experiências sociais, culturais e emocionais. Isso também exige uma abordagem pedagógica que não se limite à transmissão de conhecimentos, mas que considere a formação integral do estudante, preparando-o para interagir criticamente com a sociedade.

A análise das respostas dos participantes sobre a contribuição dos projetos de extensão universitária para o crescimento profissional pode ser compreendida através da lente da “totalidade” em Marx (2008), que se resgatou acima.

Os relatos dos educadores revelam que a participação em projetos de extensão universitária vai além de uma experiência isolada de aprendizado. Ela se insere em um contexto mais amplo, no qual o crescimento profissional é visto como parte de um processo dialético de desenvolvimento pessoal e social. A “totalidade” aqui se manifesta na interdependência entre teoria e prática, entre o desenvolvimento individual dos educadores e suas práticas pedagógicas cotidianas, e entre o ambiente acadêmico e as necessidades sociais da comunidade.

Por exemplo, um dos participantes menciona que sua participação inicialmente visava o aprendizado pessoal com foco no mestrado, mas acabou por facilitar sua prática por meio do aprendizado de novos métodos e metodologias. Essa resposta exemplifica a ideia marxista de que o desenvolvimento humano não ocorre em fragmentos, mas como um processo interligado em que o conhecimento adquirido na universidade impacta diretamente a prática profissional e, por conseguinte, a realidade social da qual o educador faz parte (Marx, 2008).

O indivíduo não é apenas um receptor passivo de conhecimento, mas um agente ativo que transforma esse conhecimento em prática, contribuindo para a formação de uma consciência mais crítica e engajada (Viana, 2007).

Outro aspecto importante a considerar é a formação de uma consciência crítica nos educadores, aspecto que se alinha com a categoria de “totalidade”. Marx entende a consciência como um produto das relações sociais e materiais. Assim, as respostas que destacam o acesso a livros, materiais didáticos e palestras, por exemplo, não são apenas descrições de eventos isolados, mas parte de um processo de construção de uma consciência mais ampla e crítica sobre o papel da educação na sociedade (Viana, 2007).

A resposta de um participante que começou a lecionar matemática de forma mais humana e a entender as complexidades da aprendizagem pode ser vista como um reflexo de como a prática educacional, quando inserida em um contexto de totalidade, transforma a própria compreensão do que é ensinar e aprender. A educação deixa de ser um ato mecânico e se torna

uma prática social significativa, onde o educador, ao mesmo tempo que ensina, também aprende e transforma a si mesmo e o ambiente ao seu redor (Viana, 2007).

As respostas também sugerem uma transformação nas práticas educacionais dos participantes, como evidenciado pela declaração de um educador sobre afastar as aulas tradicionais do seu planejamento. Sob a perspectiva da totalidade, essa transformação pode ser vista como parte de um movimento maior de superação de modelos educacionais que não atendem às necessidades sociais e culturais da atualidade (Oliveira, 2021).

Marx (2008) enfatiza a necessidade de superar as formas de alienação nas relações de produção, e podemos traçar um paralelo com a alienação presente em práticas educacionais tradicionais, que muitas vezes desconsideram o contexto social e a subjetividade dos alunos. A extensão universitária, ao possibilitar o contato com novas metodologias e perspectivas, atua como um catalisador para a transformação dessas práticas, permitindo que os educadores repensem e reestruturem suas abordagens pedagógicas de maneira mais crítica e contextualizada.

Na próxima indagação, mostra-se: 'Como você avalia o suporte oferecido pelo grupo GEFOPi durante a realização dos projetos e ações de extensão?' Consciente disso, a seguir o gráfico 5 registra os resultados.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A avaliação do suporte oferecido pelo grupo GEFOPi (Grupo de Estudos e Formação Pedagógica Integrada) durante a realização dos projetos e ações de extensão é amplamente positiva, com a maioria das respostas classificando o suporte como excelente. A análise permite

compreender os motivos por trás dessa avaliação e destacar os aspectos que contribuem para essa percepção.

Primeiramente, o suporte do GEFOPI é considerado excelente porque oferece uma base sólida de recursos e orientações que facilitam a execução dos projetos de extensão. Este suporte inclui a disponibilização de materiais didáticos, orientações metodológicas e assistência técnica, que são fundamentais para que os professores possam implementar as atividades de maneira eficaz (Cabral, 2012). A presença constante de suporte técnico e pedagógico proporciona segurança e confiança aos professores, permitindo que eles se concentrem nas práticas educacionais sem preocupações logísticas.

Além disso, a qualidade do suporte é destacada pela clareza e precisão das orientações fornecidas pelo GEFOPI. As instruções e diretrizes são bem estruturadas e compreensíveis, o que facilita o entendimento e a aplicação das metodologias propostas nos projetos. Esta clareza nas orientações minimiza ambiguidades e garante que todos os participantes estejam alinhados quanto aos objetivos e procedimentos das ações de extensão. Outro aspecto que contribui para a avaliação positiva do suporte é a disponibilidade e acessibilidade dos membros do GEFOPI. Os participantes relatam que a equipe do grupo está sempre disponível para oferecer assistência e responder a dúvidas, o que é crucial para o sucesso dos projetos. A prontidão em fornecer suporte e a capacidade de solucionar problemas rapidamente são características que elevam a qualidade do acompanhamento oferecido (Garcia, 2012).

O suporte oferecido pelo GEFOPI também é elogiado por promover um ambiente colaborativo. A equipe encoraja a troca de ideias e a colaboração entre os participantes, o que enriquece a experiência de todos os envolvidos. Este ambiente de apoio mútuo e colaboração fortalece o sentimento de comunidade entre os professores e facilita a implementação das práticas pedagógicas propostas. Apesar da avaliação majoritariamente excelente, houve uma menção ao suporte como bom, o que indica que, embora o suporte seja amplamente satisfatório, pode haver áreas específicas que ainda necessitam de aprimoramento (MENEZES, 2011). Esta avaliação sugere que, embora o GEFOPI ofereça um suporte robusto e eficaz, a busca pela excelência contínua deve incluir a consideração de feedbacks específicos e a identificação de oportunidades para melhorias.

A análise revela que o suporte oferecido pelo GEFOPI durante a realização dos projetos e ações de extensão é amplamente avaliado como excelente. Os aspectos que contribuem para essa percepção incluem a solidez dos recursos e orientações fornecidas, a clareza das diretrizes, a disponibilidade e acessibilidade da equipe, e a promoção de um ambiente colaborativo (Mesquita, 2002). A única avaliação como boa sugere que, enquanto o suporte é altamente

eficaz, a busca por melhorias contínuas é importante para manter e elevar o padrão de excelência.

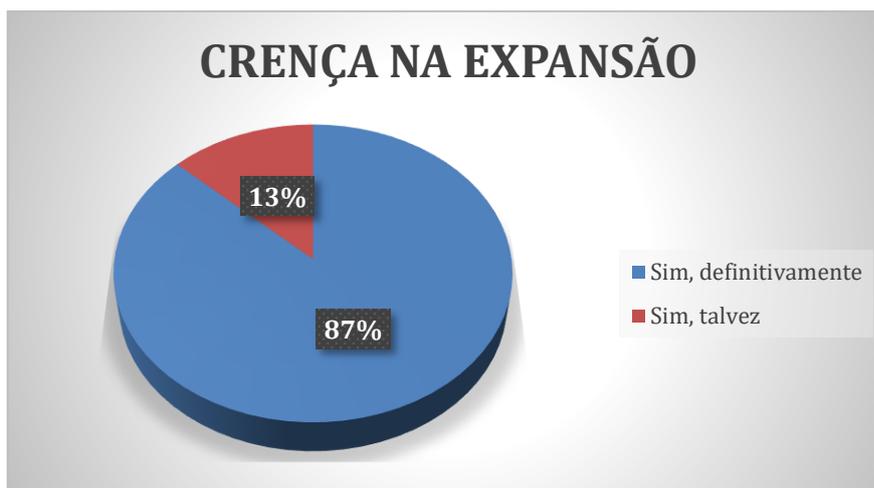
A perspectiva, para fins desse trabalho, é avaliar se a extensão é percebida como transformadora das práticas pedagógicas pelos docentes. Sustentamos que, em oposição à educação hierárquica, centralizada e disciplinar, uma abordagem horizontal em todos os ambientes educacionais. À medida que os professores se apropriam, por meio do GEFOP, de novas perspectivas educacionais, a sala de aula pode ser o palco para a aplicação dessas novas abordagens e, portanto, tem o potencial de ser transformativa.

Em uma escola autoritária, as pessoas são incentivadas a obedecer e a se adaptarem àquilo que é esperada delas, ainda que não sejam capazes de atribuir sentido àquilo. O exercício do pensamento e as oportunidades de emancipação podem ser encorajados pelos professores cuja formação continuada extensionista também tenham sido emancipatórias. Portanto, temos aqui um movimento dialético, no qual a transformação ocorre por meio de outros atores sociais que também foram transformados.

De fato, avaliamos que qualquer proposta de educação que não seja transformativa vai contra a pedagogia, a democracia e os direitos humanos. A prática extensionista transformadora traz inerente a ela a possibilidade do diálogo, fundamental para a construção de novos conhecimentos a partir de diversas perspectivas existentes e conflitantes. Além disso, a relação vertical, típica da autoridade, transforma alguns em sujeitos e outros em meros objetos na história em construção, o que vai de encontro às perspectivas do GEFOP. A escola proposta pelo sistema capitalista é disciplinar e nasce para reproduzir o *status quo*. A escola que o GEFOP quer constituir não é aquela das regras que apenas têm como fim reproduzir as relações de poder, mas que seja transformativa, permitindo que os alunos se constituam como sujeitos históricos, rompendo com a alienação da escola capitalista opressora.

Na próxima questão, revela-se: 'Você acredita que os projetos de extensão universitária poderiam ser expandidos para um número maior de escolas da região?' Ao ter ciência disso, no gráfico 6 são registrados os resultados alcançados.

Gráfico 6: Crença na expansão



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise revela que há um forte apoio à expansão dos projetos de extensão universitária para um número maior de escolas na região. A maioria dos participantes expressa claramente a crença de que essa expansão seria benéfica e necessária para ampliar o impacto positivo dessas iniciativas educacionais.

Primeiramente, a resposta afirmativa unânime reflete o reconhecimento dos benefícios significativos que os projetos de extensão universitária oferecem. Expandir esses projetos para mais escolas permitiria que um maior número de professores e alunos se beneficiassem das novas metodologias, formações contínuas e recursos pedagógicos disponibilizados (Serrano, 2012). Isto não apenas enriqueceria a experiência educacional dos alunos, mas também fortaleceria as capacidades dos professores em adaptar e aplicar práticas pedagógicas inovadoras.

Além disso, a expansão dos projetos de extensão universitária poderia promover uma maior colaboração entre escolas da região. A troca de experiências e conhecimentos entre diferentes instituições educacionais enriqueceria o ambiente acadêmico e fortaleceria a comunidade educacional local. Esta colaboração poderia resultar em iniciativas conjuntas, compartilhamento de recursos e melhores práticas, beneficiando não apenas as escolas diretamente envolvidas, mas toda a rede educacional da região. A resposta "sim, talvez" indica uma possibilidade de consideração adicional ou cautela na implementação da expansão. Isto pode sugerir que, embora haja um apoio geral à ideia, existem variáveis adicionais a serem avaliadas, como recursos disponíveis, capacidade de gestão e aceitação das escolas envolvidas. Esta abordagem reflexiva é importante para garantir que a expansão seja realizada de forma sustentável e eficaz, levando em conta as necessidades e realidades específicas de cada escola e comunidade (Silva, 2022).

Em resumo, a análise revela um consenso positivo em relação à expansão dos projetos de extensão universitária para um número maior de escolas na região. As razões incluem a maximização do impacto educacional, o fortalecimento da colaboração entre escolas e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. A resposta "sim, talvez" destaca a importância de uma abordagem cuidadosa e deliberada na implementação dessa expansão, visando garantir benefícios tangíveis e sustentáveis para todas as partes envolvidas (Areas, 2011).

4.4 Desafios e agruras do GEFOPÍ

A implementação de conhecimentos advindos do GEFOPÍ enfrenta desafios e requer estratégias específicas para garantir efetividade e impacto positivo na prática educacional. Um dos principais desafios é a adaptação das metodologias e conceitos teóricos aprendidos às realidades e necessidades específicas das escolas e comunidades atendidas (Menezes, 2011). Nem sempre as soluções propostas podem ser diretamente aplicáveis sem ajustes significativos, demandando criatividade e flexibilidade por parte dos educadores.

A falta de recursos adequados, tanto materiais quanto humanos, pode limitar a implementação de projetos e iniciativas mais complexas sugeridas pelo GEFOPÍ. A escassez de tempo também se apresenta como um obstáculo significativo, especialmente considerando a carga de trabalho dos professores e gestores escolares, que muitas vezes dificulta a participação em formações adicionais ou a implementação de novas práticas pedagógicas. Para superar esses desafios, estratégias como o desenvolvimento de parcerias colaborativas entre universidade e escola são essenciais. Estas parcerias facilitam o compartilhamento de recursos, o suporte contínuo na implementação de projetos e a troca de experiências entre educadores (Mesquita, 2002). Além disso, a formação de redes de apoio dentro das próprias escolas, envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos e colegas de trabalho, pode ampliar o impacto das iniciativas do GEFOPÍ ao garantir maior sustentabilidade e continuidade das práticas implementadas.

A capacitação constante dos professores também se revela fundamental, não apenas para dominar novos conhecimentos, mas também para desenvolver liderança e gestão necessárias para efetivar mudanças educacionais significativas. Isto pode incluir desde a oferta de cursos e workshops práticos até a mentoria e o acompanhamento personalizado, garantindo que os educadores se sintam preparados e apoiados ao implementar inovações pedagógicas. Assim sendo, a sensibilização e engajamento da comunidade escolar e local são estratégias cruciais para obter aceitação e apoio contínuo às iniciativas do GEFOPÍ. Compartilhar os

conhecimentos desenvolvidos e as novas abordagens educacionais, envolvendo pais, alunos e outros membros da comunidade, pode criar um ambiente favorável à implementação e à sustentabilidade das mudanças propostas (Oliveira, 2021).

Ao enfrentar os desafios com estratégias adequadas e um compromisso firme com a melhoria contínua da educação, as iniciativas do GEFOPi têm o potencial de transformar a prática educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, eficaz e adaptado às demandas do século XXI.

Perante isso, apresentou-se a seguinte indagação: 'Quais são os principais desafios que você enfrenta ao participar dessas ações e projetos?' Isto suscitou as respostas mediante o quadro 11.

Quadro 11: Principais desafios

PRINCIPAIS DESAFIOS
"Dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPi com as demandas da sala de aula".
"Falta de tempo para participar efetivamente do GEFOPi".
"Dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPi com as demandas da sala de aula, Falta de suporte e orientação adequada do GEFOPi. Pouco reconhecimento por parte da instituição de ensino que trabalho".
"Dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPi com as demandas da sala de aula".
"Falta de tempo para participar efetivamente do GEFOPi".
"Dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPi com as demandas da sala de aula, Falta de tempo para participar efetivamente do GEFOPi, Falta de suporte e orientação adequada do GEFOPi. Pouco reconhecimento por parte da instituição de ensino que trabalho".
"Falta de tempo para participar efetivamente do GEFOPi".
"Dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPi com as demandas da sala de aula".
"Outros".

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os principais desafios enfrentados ao participar das ações e projetos do GEFOPi são variados e complexos, refletindo as múltiplas pressões e limitações encontradas no ambiente educacional. A permite realizada identificar e categorizar esses desafios, proporcionando uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Um dos desafios mais recorrentes é a dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPi com as demandas da sala de aula. Os professores frequentemente se encontram sobrecarregados com as responsabilidades diárias de planejamento, ensino e avaliação, o que torna difícil alocar tempo e energia para participar efetivamente das atividades do GEFOPi. Esta sobrecarga de trabalho pode levar a um esgotamento profissional, reduzindo a capacidade dos professores de se envolverem em formações continuadas e projetos adicionais (Oliveira, 2021).

A falta de tempo para participar efetivamente do GEFOPi é outro desafio significativo. Muitos professores relatam que suas jornadas de trabalho são intensas e que o tempo disponível

fora do horário de aula é insuficiente para dedicar-se a atividades formativas adicionais. A gestão do tempo é, portanto, um fator crítico que precisa ser abordado para facilitar a participação efetiva nos projetos do GEFOPÍ. A falta de suporte e orientação adequada do GEFOPÍ também é mencionada como um desafio importante. Sem um apoio estruturado e uma orientação clara, os professores podem se sentir desamparados ao tentar implementar novas práticas pedagógicas. A ausência de suporte pode gerar incertezas e inseguranças, diminuindo a eficácia dos projetos e a motivação para participar ativamente (Rosa, 2010; Santos Junior, 2013).

Outro desafio identificado é o pouco reconhecimento por parte da instituição de ensino onde os professores trabalham. A valorização profissional é um elemento crucial para o engajamento dos professores em projetos de formação continuada. Quando as iniciativas e esforços dos professores não são devidamente reconhecidos, isso pode levar a um desânimo e a uma falta de incentivo para participar de ações formativas. O reconhecimento institucional, portanto, desempenha um papel vital na motivação dos professores (Serrano, 2012).

Além destes, outros desafios podem incluir questões específicas como problemas de infraestrutura, acesso a recursos tecnológicos e materiais pedagógicos adequados, e a necessidade de conciliar as expectativas e demandas do GEFOPÍ com a realidade prática das escolas. A diversidade de contextos e condições nas quais os professores trabalham significa que os desafios enfrentados podem variar significativamente, requerendo abordagens personalizadas e flexíveis (Serrano, 2012).

Em conclusão, a análise revela que os principais desafios enfrentados pelos professores ao participar das ações e projetos do GEFOPÍ incluem a dificuldade em conciliar essas atividades com as demandas da sala de aula, a falta de tempo, a ausência de suporte e orientação adequada, e o pouco reconhecimento por parte da instituição de ensino (AREAS, 2011). Superar esses desafios requer uma abordagem integrada que inclua a gestão eficiente do tempo, a provisão de suporte estruturado, o reconhecimento institucional e a adaptação das atividades formativas às realidades específicas dos professores.

Recorda-se, aqui, os de mediação, concreto imediato, concreto completo e contradição para Marx, com o propósito de relacioná-los à entrevista.

De acordo com Amorim e Ferraz (2007), o conceito de mediação, em Marx, bem como os de concreto imediato e concreto completo, servem para analisar e explicar a forma como as relações sociais e econômicas são compreendidas e desenvolvidas na teoria do materialismo histórico.

Assim, a mediação, prosseguem os autores, é um conceito fundamental na filosofia de Marx, especialmente na sua abordagem dialética. Refere-se ao processo pelo qual a realidade concreta é entendida através de um conjunto de relações e interações que mediamente as conexões entre os elementos de um sistema social ou econômico. Em outras palavras, a mediação é a forma como as relações sociais e materiais interagem e se influenciam mutuamente, permitindo a compreensão das partes e do todo.

Quanto ao concreto imediato, dizem Amorim e Ferraz (2007), refere-se à realidade imediata e direta que é percebida e experimentada pelos indivíduos no seu cotidiano. É o aspecto da realidade que se apresenta diretamente à percepção sensorial, sem a mediação teórica ou analítica. Para Marx, o concreto imediato é o ponto de partida da análise, mas não é suficiente para uma compreensão profunda das estruturas sociais e econômicas.

O concreto completo, por fim, é um conceito que se refere à compreensão aprofundada da realidade social e econômica, que leva em conta todas as suas dimensões e inter-relações. Para Marx, o concreto completo é alcançado através da mediação, que permite entender a totalidade das relações e processos que constituem a realidade (Amorim; Ferraz, 2007).

Já o conceito de contradição, conforme os mesmos autores (Amorim; Ferraz, 2007), para Marx, é outro conceito essencial na dialética marxista, que descreve a presença de oposições e conflitos internos dentro dos sistemas sociais e econômicos. Marx vê a contradição como a força motriz do desenvolvimento histórico e social, pois é através das contradições que os sistemas se transformam e evoluem.

Se se busca trazer, por exemplo, o conceito de mediação do universo marxista para a educação, tendo em vista as respostas dos participantes, pode-se perceber que este se refere às formas pelas quais as dificuldades e desafios são moldados pelas interações entre diferentes aspectos da vida profissional dos educadores. As dificuldades mencionadas, como a dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPi com as demandas da sala de aula e a falta de tempo, podem ser vistas como resultados de um processo de mediação entre a prática pedagógica e os compromissos institucionais (Viana, 2022).

As respostas indicam que os desafios enfrentados pelos participantes não são fenômenos isolados, mas resultado da interação entre diversas demandas e expectativas. A dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPi com as demandas da sala de aula reflete a mediação entre o trabalho acadêmico e a prática docente, revelando como as responsabilidades sobrecarregadas e o suporte insuficiente criam tensões.

A falta de suporte e orientação adequada do GEFOPi e o pouco reconhecimento por parte da instituição de ensino, que aparece em uma das respostas, também são aspectos da

mediação. Esses fatores influenciam a forma como os participantes percebem e enfrentam seus desafios, demonstrando como a interação entre a estrutura institucional e as necessidades individuais afeta a eficácia da participação no projeto.

Quanto à categoria de concreto imediato, este se refere à experiência direta e tangível que os participantes têm ao enfrentar os desafios do GEFOPÍ. As dificuldades relatadas são percebidas diretamente pelos participantes e refletem a realidade imediata do seu cotidiano profissional.

A dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPÍ com as demandas da sala de aula e a falta de tempo são exemplos de como o concreto imediato se manifesta na prática. Essas dificuldades são evidentes e impactam diretamente a capacidade dos participantes de se engajar efetivamente no projeto.

A experiência imediata dos desafios revela como as demandas concorrentes e a falta de suporte afetam a rotina dos educadores. O concreto imediato aqui é visível nas queixas sobre a falta de tempo e o reconhecimento, que são aspectos concretos da realidade vivida pelos participantes.

Quanto ao conceito de concreto completo, este diz respeito à compreensão mais profunda e abrangente das dificuldades enfrentadas pelos participantes, levando em conta as relações e contextos mais amplos que moldam essas experiências. Para Marx (Amorim; Ferraz, 2007), a análise do concreto completo envolve entender como as contradições e mediações afetam a realidade social e econômica de forma mais integrada.

O concreto completo aqui considera como os desafios enfrentados pelos participantes são parte de um sistema mais amplo de relações institucionais e profissionais. A dificuldade em conciliar as atividades e a falta de reconhecimento são expressões de uma estrutura mais complexa de demandas institucionais e limitações de recursos.

No contexto das respostas dos participantes, as contradições são evidentes nas tensões entre as expectativas institucionais e as realidades práticas enfrentadas pelos educadores. A dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPÍ com as demandas da sala de aula é uma contradição que reflete o conflito entre as exigências do projeto e as responsabilidades diárias dos educadores. Essa contradição cria tensões que afetam a participação e a eficácia dos projetos.

A falta de suporte e orientação adequada e o pouco reconhecimento por parte da instituição de ensino são contradições que evidenciam o conflito entre o valor atribuído ao trabalho dos educadores e o suporte real recebido. Essas contradições revelam as tensões entre as expectativas institucionais e a realidade do trabalho dos participantes.

Adiante, ofereceu-se a seguinte indagação: 'Quais são os principais entraves que você enfrenta ao tentar implementar em sala de aula, o conhecimento construindo nas formações do GEFOP?' Como tal, registrou-se as respostas no quadro 12.

Quadro 12: Principais entraves

PRINCIPAIS ENTRAVES
"Devido a gestão escolar, não ter conhecimento amplo".
"A visão tradicional é embates da gestão escolar".
"Infraestrutura".
"A percepção de exotismo relacionado as causas afro".
"Somente materiais, ou estrutura apropriada".
"A aceitação dos demais profissionais quando o assunto é mudar algumas práticas, ter uma maior escuta para identificar as potencialidades e fragilidades do processo de ensino e aprendizagem".
"A qualidade da internet e falta de recursos pedagógicos".
"Não há entraves".

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Entre os principais desafios estão a gestão escolar, a visão tradicionalista, a infraestrutura inadequada, a percepção de exotismo em relação às causas afro, a limitação de materiais e estrutura apropriada, a aceitação dos demais profissionais, e a qualidade da internet e a falta de recursos pedagógicos (Bedim, 2006; Cabral, 2012).

Primeiramente, a falta de um conhecimento amplo por parte da gestão escolar constitui um dos maiores entraves. A administração escolar, muitas vezes, não possui uma visão integrada e atualizada das novas práticas pedagógicas, o que dificulta a implementação de metodologias inovadoras (Garcia, 2012). Sem o suporte e o entendimento da gestão, as iniciativas propostas pelos professores podem encontrar resistência ou ser subutilizadas, prejudicando a eficácia do processo educativo. A prevalência de uma visão tradicionalista dentro da gestão escolar cria embates que dificultam a adoção de novas práticas. A resistência às mudanças e a valorização de métodos tradicionais de ensino tornam o ambiente escolar menos receptivo às inovações pedagógicas sugeridas pelo GEFOP. Este conservadorismo impede que práticas mais inclusivas e modernas sejam incorporadas, limitando o desenvolvimento de um ensino mais dinâmico e eficaz. A infraestrutura escolar também representa um obstáculo significativo. A falta de espaços adequados, equipamentos tecnológicos e recursos pedagógicos essenciais dificulta a aplicação das novas metodologias (Garcia, 2012). Sem uma infraestrutura mínima, os professores se veem limitados em suas capacidades de inovar e de oferecer uma educação de qualidade que atenda às demandas contemporâneas dos alunos.

A percepção de exotismo em relação às causas afro é outro desafio relevante. Práticas pedagógicas que buscam integrar a diversidade cultural e promover a inclusão das causas afro-brasileiras muitas vezes são vistas como exóticas ou secundárias. Esta percepção culturalmente enviesada dificulta a aceitação e a implementação de práticas inclusivas e diversificadas que são essenciais para uma educação mais justa e representativa. A limitação de materiais e estruturas apropriadas também constitui um entrave. A ausência de recursos didáticos específicos e de ambientes preparados para práticas pedagógicas inovadoras impede que os conhecimentos adquiridos nas formações do GEFOPi sejam plenamente aplicados. O acesso a materiais didáticos adequados é fundamental para que os professores possam implementar efetivamente as novas metodologias em sala de aula. A aceitação dos demais profissionais da educação é igualmente crucial. Muitas vezes, há resistência por parte dos colegas de trabalho em adotar mudanças nas práticas pedagógicas. A falta de uma maior escuta para identificar as potencialidades e fragilidades do processo de ensino e aprendizagem compromete a colaboração e a coesão necessárias para uma implementação eficaz das novas práticas (Mesquita, 2002). O desenvolvimento de uma cultura de diálogo e de aceitação das inovações é essencial para superar este desafio.

A qualidade da internet e a falta de recursos pedagógicos adicionais também são barreiras importantes. Em um contexto educacional onde a tecnologia é cada vez mais relevante, a falta de uma conexão de internet confiável e de recursos tecnológicos adequados impede a aplicação de muitas das práticas pedagógicas inovadoras. Esta limitação tecnológica afeta a capacidade dos professores de integrar ferramentas digitais e metodologias baseadas em tecnologia à sua prática diária. Por outro lado, é importante ressaltar que alguns profissionais não enfrentam entraves significativos na implementação do conhecimento adquirido (OLIVEIRA, 2021). Estes casos mostram que, quando as condições estruturais, a aceitação da gestão e dos colegas, e os recursos pedagógicos estão alinhados, a aplicação das novas práticas pedagógicas pode ocorrer de maneira tranquila e eficiente.

A análise revela que os principais entraves para a implementação do conhecimento construído nas formações do GEFOPi em sala de aula são multifacetados e envolvem aspectos de gestão escolar, visão tradicionalista, infraestrutura, percepção cultural, recursos materiais, aceitação profissional, e qualidade tecnológica. Superar esses desafios requer uma abordagem integrada que promova uma cultura de inovação, aceitação e suporte estrutural adequado (Rocha, 2006).

Apresentou-se a seguinte indagação: 'Como você lida com os desafios de integrar os conhecimentos teóricos adquiridos no GEFOPi à sua prática diária?' No quadro 13 foram apresentados os consequentes resultados.

Quadro 13: Como lidar com os desafios.

COMO LIDAR COM OS DESAFIOS
"Como as pessoas não querem evoluir o conhecimento, sou taxada com quem quer saber mais. As propostas apontadas por mim são consideradas complicadas, pois os professores quem que haja uma mudança nos alunos, mas os professores querem ficar parados".
"Com flexibilidade e paciência".
"Adequando os a minha realidade".
"Com gestão de tempo e adequação".
"Tentando conciliar o que tenho de recursos e espaço com as novas práticas".
"Na medida do possível compartilho com os colegas que trabalham comigo e colocamos em prática".
"Lido bem, pois gosto de inovar".
"Dá para alinhar tranquilamente".

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A visão de unidade dos conhecimentos teóricos adquiridos no GEFOPi à prática diária apresenta uma série de desafios, considerando aspectos como resistência à mudança, flexibilidade, paciência, adequação à realidade, gestão do tempo, compartilhamento de práticas, inovação e alinhamento de recursos (Rosa, 2010).

Inicialmente, observa-se que há uma resistência significativa por parte de alguns professores em evoluir seus conhecimentos, o que resulta em um cenário onde propostas inovadoras são vistas como complicadas. Este fenômeno de resistência à mudança pode ser analisado sob a ótica da psicologia educacional, onde o medo do desconhecido e a zona de conforto são barreiras comuns à implementação de novas metodologias. A falta de interesse em evoluir o conhecimento pode ser atribuída a uma série de fatores, incluindo a sobrecarga de trabalho e a ausência de incentivos claros para o desenvolvimento profissional contínuo. Contudo, lidar com esses desafios exige uma abordagem baseada na flexibilidade e paciência. Adaptar-se às diversas realidades educacionais e às dinâmicas específicas de cada ambiente de trabalho é crucial (Santos Junior, 2013). A flexibilidade permite ajustar as propostas teóricas às condições reais de ensino, reconhecendo que cada sala de aula tem suas particularidades. A paciência é igualmente essencial, pois a transformação educativa é um processo gradual que requer tempo e perseverança.

A gestão do tempo e a adequação são outros aspectos fundamentais para a integração dos conhecimentos do GEFOPi à prática diária. Uma gestão eficiente do tempo permite equilibrar as demandas pedagógicas com as necessidades de formação continuada. A adequação

das práticas teóricas à realidade prática envolve um constante exercício de adaptação, onde as teorias são moldadas de acordo com os recursos disponíveis e as limitações do ambiente escolar. O compartilhamento de práticas com colegas é uma estratégia eficaz para superar os desafios de integração dos conhecimentos teóricos (Serrano, 2012; Silva, 2022). Ao compartilhar experiências e práticas bem-sucedidas, os professores criam um ambiente colaborativo que favorece a inovação e a implementação de novas metodologias. A troca de ideias e o apoio mútuo são elementos que fortalecem a prática educativa e promovem um desenvolvimento profissional mais robusto.

Além disso, a predisposição para inovar facilita a assimilação dos conhecimentos adquiridos. Professores que se mostram abertos à inovação tendem a lidar melhor com os desafios da unidade teórica e prática, pois estão mais dispostos a experimentar novas abordagens e adaptar suas metodologias de ensino. A inovação no ensino não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também motiva os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. A capacidade de alinhar os recursos disponíveis com as novas práticas é um fator determinante para o sucesso da integração dos conhecimentos teóricos (Areas, 2011). A adequação dos recursos tecnológicos e espaciais às demandas pedagógicas permite que as novas metodologias sejam implementadas de maneira eficaz e sustentável. É possível, portanto, alinhar tranquilamente os conhecimentos teóricos às práticas diárias, desde que haja uma gestão adequada dos recursos e um compromisso com a inovação e a melhoria contínua da prática pedagógica.

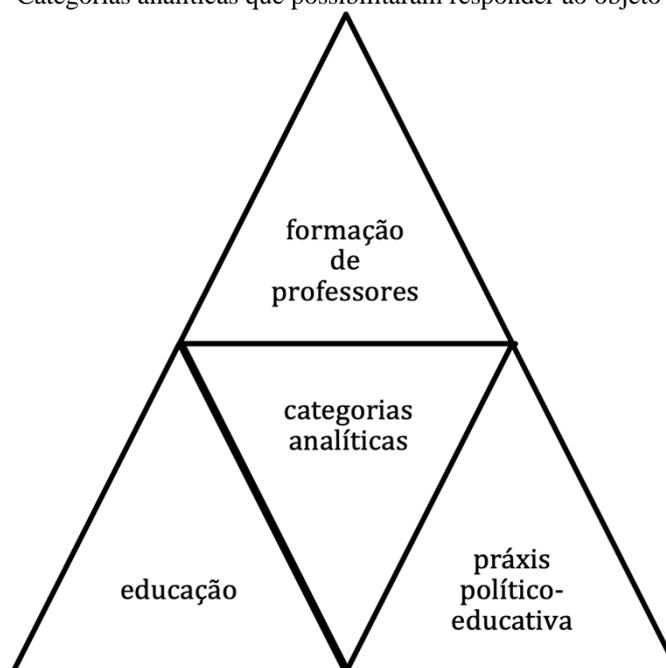
Em suma, a unidade dos conhecimentos teóricos do GEFOPÍ à prática diária é um processo complexo que exige flexibilidade, paciência, gestão de tempo, adequação, compartilhamento de práticas, inovação e alinhamento de recursos (Bedim, 2006). A análise permite identificar, portanto, quais são os principais desafios e estratégias para superar as barreiras, potencializando uma prática educativa transformadora aproximando cada vez mais da realidade concreta dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES

O Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) tem uma perspectiva contra hegemônica de educação. O grupo percebe que a educação não é uma instituição autônoma, mas é reflexo da sociedade que a produz. Ainda, ela também não é neutra, mas essencialmente política, o que implica que reproduz o discurso da classe dominante. Dessa forma, o GEFOPI incentiva que os professores percebam a natureza educativa das relações contraditórias do trabalho e tenham como foco a educação como prática política, que potencialize a percepção dos alunos como sujeitos ativos na transformação de si mesmo e da sua história.

O objetivo geral foi compreender as potencialidades e agruras nos liames das ações do grupo de extensão universitária GEFOPI quanto à ressignificação da práxis do professor da Educação Básica. O objeto é inesgotável e o conhecimento dele não é exaustivo, pois está em movimento e mutação, possuindo uma riqueza infinita de categorias e determinações constitutivas. Suas categorias são ontológicas, emergem do próprio objeto. Nesse sentido, exemplifico aqui algumas categorias emergidas desse grupo denominado GEFOPI (Grupo em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).

Figura 17 – Categorias analíticas que possibilitaram responder ao objeto de pesquisa



Fonte: dados da pesquisa

Categorias são modos de ser do ser social. O concreto precisa ser descoberto, o concreto é concreto porque tem múltiplas determinações. Pela abstração, aproximamo-nos da concretude. Quando Marx discute o trabalho assalariado e a mais-valia, são categorias que emergiram do seu objeto, que foi a sociedade burguesa.

O projeto educacional marxista tem como foco o proletariado, classe social vista como potencialmente revolucionária por representar de forma mais clara a exploração e alienação do capital. Dessa forma, no GEFOPi, o professor é formado para romper com as agruras que se substancia com o modelo disciplinar e adestrados da sala de aula e potencializar para a transformação. Ao contrário da educação que exige do aluno a passividade, a educação transformadora é aquela que é revolucionária, porque tira o aluno da alienação e o faz perceber que sua biografia de vida está imersa na biografia coletiva.

Para alcançar o objetivo geral, foram constituídos como objetivos específicos: mapear os trabalhos existentes sobre a temática, historicizar e conceituar a extensão universitária, discutir os liames da formação docente e trabalho pedagógico pela práxis crítico-emancipadora, contextualizar e apresentar os projetos de extensão do GEFOPi e investigar a ressignificação da práxis do professor da Educação Básica mediante ações extensionistas do GEFOPi.

Nossos achados mostram que, assim como a escola está imersa a agruras das contradições do capitalismo, o professor tem seu trabalho limitado por ele. Dessa forma, os enormes avanços e potencialidades promovidos pela formação no GEFOPi são limitados pela institucionalidade da escola, que é disciplinar e adestradora para o trabalho. Assim, o conhecimento adquirido ao longo da história da humanidade passa por uma análise criteriosa realizada pelas instituições que possuem ideologias específicas. Por exemplo, uma instituição de ensino atua de maneira dupla em relação ao conhecimento: por um lado, estabelece uma estrutura para sua reprodução através da formação de novas gerações; por outro, revela a própria lógica de construção desses conhecimentos, ou seja, estabelece padrões teóricos para a produção de novos saberes.

Essa seleção de conhecimentos produz agruras para ação docente, que não percebemos reconhecidas pelos professores. O amplo otimismo em relação ao GEFOPi mostra que os professores estão compromissados com uma educação transformadora, mas as condições materiais de reprodução do capitalismo colocam obstáculos à transformação.

A visão educacional marxista preconiza uma educação completa do ser humano que, na perspectiva freiriana é emancipatória e tira o sujeito da alienação. Dessa forma, é uma proposta pedagógica profundamente humanista, que percebe o indivíduo como sujeito histórico, capaz de transformar a si mesmo, quando ganha consciência de classe e escapa da alienação do

capitalismo. Nesse sentido, o marxismo parte do princípio de que o corpo e a mente do indivíduo precisam se desenvolver de forma equilibrada e simultânea, ou seja, o ser humano não se resume apenas à sua parte física ou, ainda menos, à sua subjetividade limitada a uma visão teleológica do mundo ao seu redor. Segundo o marxismo, a formação completa só será possível em uma sociedade autogerida, que regulamente a produção, organização e distribuição dos elementos essenciais para garantir o bem-estar material e espiritual do ser humano. Por isso que, dentro da sala de aula tradicional, a práxis é limitada a escola como instrumento do capitalismo.

Dessa forma, a plena realização do ser humano integral depende da presença, em condições equivalentes, do tempo livre essencial para a expansão total de suas capacidades físicas e mentais. Sendo a escola um instrumento de dominação capitalista, o ser humano nunca será efetivamente integral se sua socialização for majoritariamente feita dentro da escola. Portanto, que os projetos de extensão tenham um papel emancipatório, especialmente porque são uma construção coletiva entre universidade, mas as condições materiais de consolidação da escola, podem limitar a transformação.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam fomentar conexões sólidas, contínuas e permanentes de grupos extensionistas com secretarias de educação espalhadas pelo Brasil, com a possibilidade de, por meio dessa práxis do experimentar extensionista objetivando vivenciar o ensino, pesquisa, extensão e realidade, possam a cada dia ressignificar a atuação do professor, reverberando em uma Educação Básica democrática e contra hegemônica em uma luta constante para romper com as agruras emergidas do sistema capitalista que permeiam a escola, a formação, a educação básica, conseqüentemente o desenvolvimento humano, excluindo os desprivilegiados, privilegiando os abastados a medida que precariza a formação e o trabalho docente, caracterizado por sobrecarga de trabalho obstaculizando a participação dos professores em experiências formativas além muros escolares, limitando assim a capacidade dos professores enxergarem e refletirem sobre suas condições sociais, políticas econômicas e a potencialidade transformadora da extensão e da educação atrelada a vida.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. M.; PADILHA, P. R. **Projeto extensão universitária em movimento**: artigos produzidos durante as formações do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2023. Disponível em: <https://forms.gle/dzdytN2VgZFp1Zrh9>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- AMORIM, H. FERRAZ, C. Dialética e luta de classes: contradição e mediação no método de Karl Marx. **Temáticas**, Campinas, v. 15, n. 29, p. 47-63, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/13642/8942>. Acesso em: 10 set. 2024.
- AREAS, D. B. **Métodos de estruturação de problemas e a extensão universitária**. 2011. 100 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BEDIM, J. G. L. **Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária**: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental. 2006. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Mec, 2011. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.
- CABRAL, N. G. **Saberes em extensão universitária**: Contradições, tensões, desafios e desassossegos. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FINOTTI, N. C. Formação em gestão acadêmica para mestrado e doutorado: Uma ação de extensão. SEMINÁRIO REGIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 11., 2020, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 4-6 nov. 2020, p. 48-53.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTES, V. A subordinação do trabalho ao capital: Contradições e Desafios. *In*: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FORPROEX. **Avaliação Nacional da extensão Universitária**. Coleção Extensão Universitária. Brasília: MEC, 2001, v. 3. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Avaliacao-Extensao.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, v. 35, n. 3, p. 722-737, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732017000300722&script=sci_abstract. Acesso em: 10 set. 2024.

GARCIA, B. R. Z. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. 115 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GEFOPI. **Sobre o grupo GEFOPI**. Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade da Universidade Estadual de Goiás. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/gefopiueg/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D>. Acesso em: 23 maio 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S.; MACEDO-SOARES, T. D. L. **Métodos de pesquisa em administração: um Guia para a Prática**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: Comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez EUFC; Autores Associados, 1996.

KOCHHANN, A. **A pedagogia e a brinquedoteca: rompendo fronteiras**. Projetos. Goiânia: UEG, 2023b.

KOCHHANN, A. **A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico**. Goiânia: Kelps, 2021a.

KOCHHANN, A. **CIFOPLAN: Círculos de cultura em formação de professores de Planaltina-GO**. Projetos. Goiânia: UEG, 2023c.

KOCHHANN, A. **Epistemologia da extensão universitária: constructos iniciais**. Goiânia: Kelps, 2021b.

KOCHHANN, A. **Extensão universitária em questão: uma análise de dificuldades e possibilidades na formação acadêmica e transformação social**. 2022. (Projeto de Pesquisa) – Universidade Estadual de Goiás, Luziânia, 2022.

KOCHHANN, A. **GEFOPI - grupo de estudos em formação de professores e interdisciplinaridade**. Projetos. Goiânia: UEG, 2023a.

KOCHHANN, A.; BORGES N. B. **Práticas pedagógicas e lúdicas na Casa Lar**. 2023. (Proposta de Projeto de Extensão) – Universidade Estadual de Goiás, Luziânia, 2023.

KOCHHANN, A.; SILVA, M. E.; AMORIM, M. C. S. Extensão universitária acadêmica, processual e orgânica: um projeto de formação de professores. **Revista UFG**, Goiânia, v. 18, n. 22, p. 61-89, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/51563>. Acesso em: 10 set. 2024.

KOSIK, K.; NEVES, C.; TORÍBIO, A. **Dialética do concreto**. Milão: Bompiani, 1965.

KRUPSKAYA, N. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: EPU, 2019.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENEZES, M. A. de A. **Educação profissional, agricultura familiar e desenvolvimento regional e urbano**: O instituto federal de educação baiano Campus Catu. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Universidade Salvador, Salvador, 2011.

MESQUITA, E. J. **Crise da universidade e compromisso social da extensão universitária**. 2002. 281 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In*: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 668-700.

NEVES, C. E. P.; FRANCISCATTO, L. H. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, M. P. G. P. **Avaliação da extensão universitária**. 2021. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: Projetos de Pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2017.

REIS, R. H. Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil.

Linhas Críticas, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/2610/2331>. Acesso em: 10 set. 2024.

RÊSES, E. S. (org.). **Pedagogia socialista, trabalho e educação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

RÊSES, E. S.; ROCHA, C. C. **Por que eles têm medo de Karl Marx na escola?** Maceió, AL: Café com Sociologia, 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, J. C. **A reinvenção solidária e participativa da universidade: Um estudo de caso múltiplo sobre rede de extensão universitária no Brasil.** 2006. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

ROSA, M. M. C. S. **Tecendo uma manhã: O estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão universitária.** 2010. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS JUNIOR, A. L. **A extensão universitária e os entrelaços de saberes.** 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Avaliação institucional da extensão universitária na UFPB: A regulação e emancipação.** 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico.** 25. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, C. P.; MACHADO A. K. Gestão Acadêmica: Formação de professores. *In: VIII CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS*, 8., 2021, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UEG, 1-3 dez. 2021, p. 1-4.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 5. ed. Florianópolis: UFSC, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da praxis na formação de professores: perspectivas críticas emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732018000100332&script=sci_abstract. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, L. D. da. **Avaliação da extensão universitária**: Caminhos, desafios e possibilidades. 2022. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

SILVA, M. E. da; SOUZA, A. C. M de.; PRAZER, N. S. Grupo de estudos em formação de professores e interdisciplinaridade: experiências na formação inicial e continuada. *In*: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS (ENFOPLE), 13., 2017, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2017, p. 43-52.

SMITH, T.; JOHNSON, L. O impacto da extensão universitária no desenvolvimento comunitário. **Community Development Journal**, v. 53, n. 4, p. 597-615, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/Dsf4fRFTSq9XsdhNPKjCNM/>. Acesso em: 11 set. 2024.

SOUSA, A. L. L. **A história o cda extensão universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

THIOLLENT, M.; IMPERATORE, S.; SANTOS, S. R. M. dos. **Extensão universitária**: concepções e reflexões metodológicas. Curitiba: CRV, 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIANA, N. (orgs.). **Porque eles têm medo de Karl Marx na escola?** Maceió: Café com Sociologia, 2022, p. 41-62.

VIANA, N. **A consciência da história**: ensaios sobre o materialismo-histórico-dialético. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO NO *GOOGLE FORMS*²

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS REVERBÉRIOS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente

O pesquisador que se apresenta nesta comunicação é Amauri Santos de Souza, atualmente cursando o Programa de Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologia (PPGET) na Universidade Estadual de Goiás. A presente pesquisa aborda a temática da extensão universitária, delimitada na formação de professores, no âmbito do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOP, no período compreendido entre os anos de 2019 e 2024. O escopo da investigação volta-se para os impactos dessa prática na práxis docente no contexto da Educação Básica.

Destaca-se que a extensão universitária desempenha um papel de relevância significativa no processo formativo dos discentes, fundamentando-se na epistemologia da práxis crítico-emancipatória. Cumpre salientar que esta pesquisa constitui um recorte do Macroprojeto intitulado "Formação Docente e Trabalho Pedagógico: o par dialético no viés da práxis crítico-emancipadora".

Todas as informações aqui apresentadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, com a garantia de anonimato, permitindo a participação sem a necessidade de identificação nominal. No caso de recusa em participar da pesquisa, basta clicar em "não" ou fechar o programa. Para esclarecimentos adicionais, correções ou retirada de respostas, coloco à disposição o contato pelo número (61) 9 98398806.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Como as atividades práticas oferecidas pelo GEFOP auxiliam os participantes na aplicação dos conceitos teóricos na prática educativa? *

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS REVERBÉRIOS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise da formação extensionista na contextura das potencialidades e agruras da ressignificação da atuação docente

3. Manifesto minha concordância em participar da pesquisa em prol do processo formativo. Tenho plena ciência de que todas as informações apresentadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo possível fornecer respostas sem a necessidade de identificação nominal.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

² Até a presente data (11/02/2024), a aplicação do questionário encontra-se em andamento.

Identificação

Caro professor(a),
agradecemos por participar deste questionário de pesquisa que busca compreender os desafios, entraves e perspectivas vivenciados por professores da Educação Básica que participam de projetos de extensão universitária. Suas respostas são extremamente importantes para o desenvolvimento de ações que possam aprimorar a qualidade desses projetos.

4. Por favor, forneça a sua idade *

5. Qual é o estado de residência do senhor(a)? *

6. Em que localidade municipal o senhor(a) reside? *

7. Qual é o nível de formação acadêmica que você possui atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-Doutorado

8. Você atualmente desempenha a função de regente de classe no âmbito da educação básica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. Se a sua resposta foi positiva, por favor, indique a quantidade de anos em que atuou ou atua na educação básica.

10. Há quanto tempo você participa das ações extensionistas do GEFOPÍ? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 De 1 a 3 anos
 De 3 a 5 anos
 Mais de 5 anos

Formação

11. Quais são as razões fundamentais que embasam sua participação no GEFOPÍ? (Marque todas as opções que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- Aprimoramento na formação inicial
 Aprofundamento na formação continuada
 Networking: A participação no GEFOPÍ possibilita a construção de uma rede de contatos com outros professores e especialistas, o que pode ser benéfico para troca de experiências e oportunidades futuras.
 Contribuir para a melhoria da educação: O GEFOPÍ oferece oportunidades de aprimorar as práticas pedagógicas, que podem resultar em um impacto positivo no sistema educacional.
 Outros

12. Quais das seguintes atividades do GEFOPÍ você participa ou já participou? (Marque todas as opções que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado
 Brinquedoteca no Presídio
 Pedagogia em Espaços Escolares e Não Escolares
 Debates no WhatsApp
 Enforma Formação e CIFOPLAN
 CAPES - Centro de Assistência Psicossocial
 Mídias Educacionais
 Assessoria e Monitorias Pedagógicas
 Projeto Lar
 Lives do Instagram
 Organização de Revistas Pedagógicas
 Produção Acadêmica Científica
 Gestão Acadêmica para Espaço Esportivo
 Palestras, Oficinas e Minicursos
 Gestão Pedagógica para Espaço Agrário.

13. Como você avalia o impacto dos projetos de extensão universitária na relação entre universidade e escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito positivo, fortalece a parceria entre as instituições
- Positivo, contribui para uma relação mais próxima e colaborativa
- Neutro, não percebo diferenças significativas na relação
- Negativo, não há uma boa interação entre a universidade e a escola

14. Quais são as principais perspectivas que você tem em relação aos projetos de extensão universitária atrelado ao GEFOPi *

15. Como você percebe que as formações no GEFOPi têm influenciado sua abordagem pedagógica, considerando teoria e prática? *

16. Em sua opinião, como as formações no GEFOPi têm contribuído para o desenvolvimento da sua consciência crítica em relação às práticas educativas? *

17. Você acredita que as ações e projetos de extensão universitária do GEFOPi têm impacto no aprendizado dos alunos da Educação Básica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, de forma significativa
 Sim, em certa medida
 Não, não têm impacto positivo
 Não tenho certeza

18. Na sua opinião, a aplicação pelo professor do conhecimento construído nas formações do GEFOPi, pode ecoar em quais benefícios na vida dos estudantes da Educação Básica? *

19. Considerando sua experiência como participante de projetos de extensão universitária, você os recomendaria para outros professores da Educação Básica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, com certeza
 Talvez, dependendo das circunstâncias
 Não, não recomendaria

20. Você acredita que a participação em projetos de extensão universitária contribui para o seu crescimento profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, de forma significativa
 Sim, em certa medida
 Não, não contribui
 Não tenho certeza

21. Como você avalia o suporte oferecido pelo grupo GEFOPi durante a realização dos projetos e ações de extensão? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
 Bom
 Regular
 Insatisfatório
 Não se aplica, não recebo suporte do GEFOPi

22. Você percebe que os projetos de extensão universitária do GEFOPi têm impacto na sua prática pedagógica cotidiana? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, de forma significativa
 Sim, em certa medida
 Não, não têm impacto
 Não tenho certeza

23. Você acredita que os projetos de extensão universitária poderiam ser expandidos para um número maior de escolas da região? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, definitivamente
 Sim, talvez
 Não, acredito que a abrangência atual seja suficiente
 Não tenho opinião formada

24. Pode compartilhar alguma situação específica em que as formações no GEFOPi influenciaram positivamente a sua prática educativa? *

Pular para a pergunta 25

25. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao participar dessas ações e projetos? (Marque todas as opções que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- Dificuldade em conciliar as atividades do GEFOPi com as demandas da sala de aula
- Falta de tempo para participar efetivamente do GEFOPi
- Falta de suporte e orientação adequada do GEFOPi
- Pouco reconhecimento por parte da instituição de ensino que trabalho
- Outros

26. Quais são os principais entraves que você enfrenta ao tentar implementar em sala de aula, o conhecimento construindo nas formações do GEFOPi? *

27. Como você lida com os desafios de integrar os conhecimentos teóricos adquiridos no GEFOPi à sua prática diária? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Aplicação de Conceitos Teóricos na Prática Educativa:

QUESTÃO: Como você tem adaptado os conceitos teóricos aprendidos no GEFOPI para atender às necessidades específicas de sua turma e contexto escolar?

2. Motivações para Participação no GEFOPI:

QUESTÃO: Quais aspectos do GEFOPI mais despertam seu interesse e motivação para continuar participando das formações e projetos?

3. Participação em Atividades do GEFOPI:

QUESTÃO: Em que medida você acredita que sua participação nas atividades do GEFOPI tem contribuído para a inovação em sua prática pedagógica?

4. Impacto dos Projetos de Extensão Universitária:

QUESTÃO: De que maneira você observa que os projetos de extensão universitária do GEFOPI fortalecem a integração entre o conhecimento acadêmico e as práticas escolares?

5. Influência das Formações no GEFOPI na Abordagem Pedagógica:

QUESTÃO: Como as formações oferecidas pelo GEFOPI têm transformado sua abordagem pedagógica, especialmente em relação à inclusão de práticas mais participativas e colaborativas?

6. Benefícios para os Alunos da Educação Básica:

QUESTÃO: Quais são alguns exemplos específicos de mudanças observadas no aprendizado dos alunos após a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações do GEFOPI?

7. Crescimento Profissional dos Professores:

QUESTÃO: De que maneira você percebe que a participação nos projetos de extensão do GEFOPi tem contribuído para formação dos professores?

8. Desafios na Implementação dos Conhecimentos:

QUESTÃO: Quais estratégias você tem utilizado para superar os desafios encontrados na implementação dos conhecimentos adquiridos no GEFOPi em sua prática diária?

9. Expansão dos Projetos de Extensão:

QUESTÃO: Que sugestões você daria para ampliar o alcance dos projetos de extensão do GEFOPi a um maior número de escolas e professores?

10. Experiências Positivas Específicas:

QUESTÃO: Pode descrever uma experiência marcante em que um projeto ou formação do GEFOPi trouxe resultados significativos para a sua prática educativa e para os alunos envolvidos?

QUESTÃO ADICIONAL: A participação no Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPi) influenciou o seu desenvolvimento pessoal? Justifique.