



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO, EDUCAÇÃO
E TECNOLOGIA**

ANDRÉA PEREIRA DE OLIVEIRA ALVES

**CÍRCULOS DE CULTURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS: produzindo saberes e conhecimentos pela extensão processual,
orgânica e prática crítico-emancipadora**

**Luziânia - GO
2024**

ANDRÉA PEREIRA DE OLIVEIRA ALVES

**CÍRCULOS DE CULTURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS: produzindo saberes e conhecimentos pela extensão processual,
orgânica e praxica crítico-emancipadora**

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás, na Linha de Educação e Tecnologias.

Prof.^a Orientadora: Dra. Andréa Kochhann

**Luziânia - GO
2024**

A474c Alves, Andréa Pereira de Oliveira

Círculos de cultura em formação de professores e professoras: produzindo saberes e conhecimentos pela extensão processual, orgânica e prática crítico-emancipadora /Andréa Pereira de Oliveira Alves. – Luziânia, 2024.

399 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. Círculos de cultura. 4. CIFOPLAN. 5. Práxis crítico-emancipadora. I. Kochhann, Andréa. II. Título.

CDU 378-057.875

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: **Andréa Pereira de Oliveira Alves**

E-mail: andrea.310@aluno.ueg.br

Dados do trabalho

Título: **CÍRCULOS DE CULTURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: produzindo saberes e conhecimentos pela extensão processual, orgânica e prática crítico-emancipadora**

Tipo

() Tese (☒) 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:

[☒] 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, 21 de outubro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA PEREIRA DE OLIVEIRA ALVES**
Data: 21/10/2024 10:10:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA KOCHHANN MACHADO**
Data: 09/11/2024 10:26:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor (a)

Assinatura do orientador (a)



TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉA PEREIRA DE OLIVEIRA ALVES

**CÍRCULOS DE CULTURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS: produzindo saberes e conhecimentos pela extensão processual,
orgânica e prática crítico-emancipadora**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) da Unidade
Universitária de Luziânia para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 13 de setembro de 2024 pela Banca Examinadora constituída pelos professores e professoras:

Dra. Andréa Kochhann
Orientadora – PPGET/UEG

Dra. Roseli Vieira Pires
Membro interno – PPGET/UEG



Documento assinado digitalmente

KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO

Data: 25/09/2024 16:35:17-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Membro externo - Universidade de Brasília (UnB)

Dr. Arturo Ornelas Lizardi
Membro externo - Universidade Fray Luca Paccioli, Cuernavaca (México)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de trilhar os caminhos do conhecimento na misteriosa e impactante aventura terrena, colocando ao meu lado pessoas singulares e especiais que me ajudam a cumprir com os objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos.

À minha mãe, Geralda, professora idealizadora de sonhos e minha inspiração, minha avó Dona Branca sempre cuidadosa e amorosa, ao meu avô Nelson Pereira pelo exemplo de dedicação aos compromissos assumidos, meu esposo Hailton Amado pela paciência e chazinhos no começo da madrugada para despertar a escrita, minha filha Andressa Bianca que tanto me ajuda no dia a dia para dar conta de cumprir com as agendas do mestrado e o meu pequeno filho Arthur que me alegra com seus desenhos criativos, sua autonomia e com as partidas de futebol.

Aos meus irmãos Anderson e Walison, a minha irmã Adriana, as minhas sobrinhas e sobrinhos, a minha cunhada e meu cunhado, meus tios Clodaldo e Vivaldo (*In Memoriam*) que acreditavam no meu potencial para cursar o mestrado. Agradeço ao meu tio Gerivaldo, minhas tias, primos e primas pelo apoio de sempre. Sou muito grata a minha família em geral que com muita sabedoria e paciência, desde o momento da seleção do mestrado até a realização e construção da pesquisa-ação, acompanharam-me em todos os momentos, respeitaram meus silêncios, compreenderam as ausências e criaram todas as condições para que eu pudesse desenvolver a pesquisa com tranquilidade.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Andréa Kochhann, agradeço pela ideia da construção do Projeto CIFOPLAN que trouxe desafios, mas principalmente conquistas. Sempre atenciosa, paciente, cuidadosa, dialogando constantemente e compartilhando saberes e vivências. Além de orientadora, uma pessoa, sensível, amiga e afetuosa, a quem admiro. Temos o mesmo nome e compartilhamos da esperança de uma sociedade mais emancipada e humanizada.

Ao professor e às professoras que compuseram a banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Arturo Ornelas Lizardi, Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Prof.^a Dra. Roseli Vieira Pires pela avaliação primorosa. Os conhecimentos e saberes que compartilharam generosamente foram essenciais para as reflexões e as compreensões sobre o objeto.

À Universidade Estadual de Goiás (UEG), instituição que, desde a minha Graduação, na Licenciatura em Pedagogia, faz parte de minha formação acadêmica, primando pela formação humana. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Gestão e Tecnologias (PPGET), da

Unidade Universitária da UEG de Luziania, às coordenações e aos docentes, que, propiciaram diferentes momentos de aprendizado e demonstraram zelo pelo crescimento intelectual e acadêmico de todos e todas.

Aos meus queridos e queridas colegas de turma que contribuíram com suas análises e conhecimentos acadêmicos, permitindo que eu ampliasse as compreensões sobre a pesquisa e principalmente aqueles e aquelas que me auxiliaram na idealização do Projeto CIFOPLAN.

Aos participantes da pesquisa, estudantes da graduação e do mestrado da UEG de Luziânia, Formosa e São Luís de Montes Belos e professores e professoras dos grupos finais da Rede Municipal de Ensino de Planaltina - GO, que, gentilmente aceitaram o convite para dialogarem sobre o processo de formação docente e acadêmica, suas palavras e vivências trouxeram novas concepções, conquistas e desafios para esta dissertação. Ao grupo de estudos GEFOPI pelo compartilhamento de conhecimentos acadêmicos, construção, produção científica e preparação para o mestrado.

À minha querida amiga Tatiane Araujo, que me acompanhou tanto no mestrado quanto no trabalho docente, com carinho e cuidado, me ouvindo atentamente, me auxiliando em diferentes situações, abraçando o Projeto CIFOPLAN, me ajudando com a organização dos encontros, com o lanche e com as produções acadêmicas, compreendendo minhas ausências e meus silêncios e sempre me animando nos momentos difíceis.

Aos(as) queridos(as) amigos(as) e companheiros do objeto de estudo Amauri, Camila e Adna pelos constantes intercâmbios de saberes, pelas pesquisas produzidas em parceria, pela participação em eventos e pelos momentos de descontração e alegrias que convivemos juntos.

Ao querido Mestre Pedro Izídio (*In Memoriam*) e sua esposa Maria do Carmo meus pais de coração, que me ensinaram a importância do amor incondicional. Tenho certeza que onde quer que esteja encontra-se muito feliz com a realização da minha pesquisa. Sou eternamente grata pelo seu carinho, seu cuidado e seus ensinamentos grandioso Mestre Pedro Izídio, assim como falavas: “O amor está vivo, ele expande na medida em que é dado aos outros”. Sigo fortalecida pelo seu exemplo de amor e compartilhando essa amorosidade na vida e na profissão docente.

Por fim, sou grata a todos aqueles e todas aquelas que estiveram ao meu lado neste caminho desafiador e gratificante sempre com palavras de incentivo, motivaram-me a prosseguir.

Dedico a presente pesquisa a todos aqueles e todas aquelas que acreditaram no Projeto CIFOPLAN e fizeram de alguma forma esse movimento formativo acontecer. Aos meus filhos, meu esposo, minha mãe, meus avós, meus amigos e amigas que incentivaram e apoiaram os intensos e desafiadores caminhos da investigação científica.

“O amor divino cura, não apenas ossos quebrados, lar destruído, espírito desanimado, personalidade enfraquecida. O aprendizado da arte de amar, incondicionalmente, é fundamental. Amor é bondade, devoção, compaixão, respeito, amizade, afeto, carinho, apreço, vontade de ajudar, sorrisos, abraços, ternura, aceitação, confiança, tolerância, humildade, paciência, proteção e outras qualidades semelhantes a essas. O amor está vivo, ele expande na medida em que é dado aos outros”.

Mestre Pedro Izídio (2018)
(*In Memoriam*)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gênero dos participantes do CIFOPLAN

Gráfico 2 - Tempo de atuação de professores(as) na Rede Municipal de Planaltina - GO

Gráfico 3 - Grupo/ano de atuação dos(as) professores(as) da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO

Gráfico 4 - Quantitativo de professores(as) que atuam nos respectivos componentes curriculares

Gráfico 5 - Quantitativo de estudantes da graduação por unidade/câmpus

Gráfico 6 - Quantitativo de estudantes nos cursos de graduação

Gráfico 7 - Quantitativo de publicação científica de estudantes da graduação e de professores(as)

Gráfico 8 - Quantitativo de leitura de obras de Paulo Freire por graduandos(as) e professores(as)

Gráfico 9 - Quantitativo de partícipes que conhecem a metodologia dos círculos de cultura

Gráfico 10 - Quantitativo de partícipes que demonstraram interesse em escrever cientificamente

Gráfico 11 - Quantitativo de graduandos(as) e mestrandos(as) que se identificaram com os círculos de cultura

Gráfico 12 - Características da metodologia do CIFOPLAN consideradas relevantes por graduandos(as) e mestrandos(as)

Gráfico 13 - Considerações de graduandos(as) e mestrandos(as) quanto a formação docente e acadêmica promovida pelo CIFOPLAN

Gráfico 14 - Considerações de graduandos(as) e mestrandos(as) quanto aos diálogos estabelecidos se contribuem para a formação docente e acadêmica

Gráfico 15 - Considerações de graduandos e graduandas antes e após participação no CIFOPLAN

Gráfico 16 - Quantitativo de graduandos e graduandas que já publicaram artigo antes do CIFOPLAN

Gráfico 17 - Percepção de graduandos e graduandas ao participar de um projeto com produção de artigo científico

Gráfico 18 - Quantitativo de graduandos e graduandas que pensam em cursar mestrado

Gráfico 19 – Considerações de mestrandos e mestrandas em relação as experiências vivenciadas no CIFOPLAN

Gráfico 20 - Quantitativo de mestrandos e mestrandas com experiências em relação a Extensão Universitária e círculos de cultura com temas problematizadores

Gráfico 21 - Quantitativo de graduandos(as) e mestrandos(as) que participariam de uma segunda versão do CIFOPLAN

Gráfico 22 – Quantitativo de professores e professoras que se identificaram com os círculos de cultura

Gráfico 23 – Características da metodologia do CIFOPLAN consideradas relevantes por professores e professoras

Gráfico 24 – Considerações de professoras e professores quanto a formação docente e acadêmica promovida pelo CIFOPLAN

Gráfico 25 – Considerações de professores e professoras quanto aos diálogos estabelecidos se contribuem para a formação continuada

Gráfico 26 – Considerações de professores e professoras antes e após participação no CIFOPLAN

Gráfico 27 – Quantitativo de professores e professoras que já publicaram artigo antes do CIFOPLAN

Gráfico 28 – Percepção de professores e professoras ao participar de um projeto com produção de artigo científico

Gráfico 29 – Quantitativo de professores e professoras que pensam em cursar mestrado

Gráfico 30 – Quantitativo de professores e professoras que participariam de uma segunda versão do CIFOPLAN

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Movimento organizacional da pesquisa

Figura 2 - Estrutura das categorias de investigação

Figura 3 - Fluxograma com as bases de dados, pesquisas selecionadas, incluídas e excluídas

Figura 4 - Fases da metodologia da pesquisa-ação

Figura 5 - Diretrizes para as ações de Extensão Universitária

Figura 6 - Estrutura, composição e parcerias do CIFOPLAN

Figura 7 - Nuvem de palavras dos temas problematizadores sugeridos por professores e professoras

Figura 8 - Imagens do 1º círculo de cultura

Figura 9 - Nuvem de palavras da análise das condições objetivas iniciais de professores e professoras

Figura 10 - Nuvem de palavras da análise das condições objetivas iniciais de graduandos e graduandas

Figura 11 - Nuvem de palavras da análise das condições objetivas iniciais de mestrandos e mestrandas

Figura 12 - Imagens do 2º círculo de cultura

Figura 13 - Imagens do 3º círculo de cultura

Figura 14 - Imagens do 4º círculo de cultura

Figura 15 - Imagens do 5º círculo de cultura

Figura 16 - Imagens do 6º círculo de cultura

Figura 17 - Imagens do 7º círculo de cultura

Figura 18 - Imagens do 8º círculo de cultura

Figura 19 - Imagens do 9º círculo de cultura

Figura 20 - Imagens do 10º círculo de cultura

Figura 21 - Imagens do 11º círculo de cultura

Figura 22 - Imagens do 12º círculo de cultura

Figura 23 - Núcleos de significação: concepções de graduandos(as) e mestrandos(as)

Figura 24 – Núcleos de significação: concepções de professores e professoras

Figura 25 – Desafios da formação docente e acadêmica de estudantes da graduação e do mestrado

Figura 26 – Conquistas da formação docente e acadêmica de estudantes da graduação e do mestrado

Figura 27 – Desafios da formação docente e acadêmica de professores e professoras

Figura 28 – Conquistas da formação docente e acadêmica de professores e professoras

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão

Quadro 2 - Relação de pesquisas conforme tipo de pesquisa e base de dados selecionadas

Quadro 3 - Artigos, dissertações e teses analisadas e discutidas

Quadro 4 - Percorso histórico da Extensão Universitária no Brasil

Quadro 5 - Categorias e concepções de Extensão Universitária

Quadro 6 - Categorias e eixos da epistemologia da práxis crítico - emancipadora

Quadro 7 - Cronograma de desenvolvimento da ação

Quadro 8 - Formação de professores e professoras em nível de graduação

Quadro 9 - Relação de obras do autor Paulo Freire lidas por graduandos(as) e professores(as)

Quadro 10 - Relação de temas problematizadores escolhidos por professores e professoras

Quadro 11 - Ocorrências de palavras presentes nos temas problematizadores

Quadro 12 - Relação dos círculos de cultura e os temas problematizadores

Quadro 13 - Diário de campo do 1º círculo de cultura

Quadro 14 – Análise das condições objetivas iniciais de professores e professoras: relação de pré-indicadores e indicadores

Quadro 15 - Análise das condições objetivas iniciais de graduandos e graduandas: relação de pré-indicadores e indicadores

Quadro 16 - Análise das condições objetivas iniciais de mestrandos e mestrandas: relação de pré-indicadores e indicadores

Quadro 17 - Núcleos de significação da análise das condições objetivas de professores e professoras

Quadro 18 - Núcleos de significação da análise das condições objetivas de graduandos e graduandas

Quadro 19 - Núcleos de significação da análise das condições objetivas de mestrandos e mestrandas

Quadro 20 - Diário de campo do 2º círculo de cultura

Quadro 21 - Diário de campo do 3º círculo de cultura

Quadro 22 - Diário de campo do 4º círculo de cultura

Quadro 23 - Diário de campo do 5º círculo de cultura

Quadro 24 - Diário de campo do 6º círculo de cultura

Quadro 25 - Diário de campo do 7º círculo de cultura

Quadro 26 - Diário de campo do 8º círculo de cultura

Quadro 27 - Diário de campo do 9º círculo de cultura

Quadro 28 - Diário de campo do 10º círculo de cultura

Quadro 29 - Diário de campo do 11º círculo de cultura

Quadro 30 - Diário de campo do 12º círculo de cultura

Quadro 31 - Núcleo de significação dos diários de campo do CIFOPLAN

Quadro 32 - Pré-indicadores e indicadores da análise das condições objetivas finais de graduandos e graduandas

Quadro 33 - Pré-indicadores e indicadores da análise das condições objetivas finais de mestrandos e mestrandas

Quadro 34 - Núcleos de Significação da análise das condições objetivas finais dos(as) graduandos(as) e mestrandos(as)

Quadro 35 - Pré-indicadores e indicadores da entrevista de graduandos e graduandas

Quadro 36 - Pré-indicadores e indicadores da entrevista de mestrandos e mestrandas

Quadro 37 - Núcleos de Significação da entrevista dos(as) graduandos(as) e mestrandos(as)

Quadro 38 – Sugestões de graduando(as) e mestrandos(os) para uma segunda versão do CIFOPLAN

Quadro 39 – Pré-indicadores e indicadores da análise das condições objetivas finais de professores e professoras

Quadro 40 – Núcleos de Significação da análise das condições objetivas finais de professores e professoras

Quadro 41 – Pré-indicadores e indicadores da entrevista de professores e professoras

Quadro 42 – Núcleos de Significação da entrevista de professores e professoras

Quadro 43 – Sugestões de professores e professoras para uma segunda versão do CIFOPLAN

Quadro 44 – Títulos dos artigos que foram produzidos no Projeto CIFOPLAN

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAP - Centro Aprendiz de Pesquisador

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEU - Congresso Brasileiro de Extensão Universitária

CIEM - Centro Integrado de Educação Modelo

CIFOPLAN - Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras de Planaltina – GO

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

CODAE - Coordenação de Atividades de Extensão

CPC - Centro Popular de Cultura

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FACEC - Faculdade Central de Cristalina

FOREXT - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade

GDF - Governo do Distrito Federal

ICES - Instituições Comunitárias de Educação Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

IPF - Instituto Paulo Freire

IFB – Instituto Federal de Brasília

LDB - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEC/SESU - Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior

PEIs - Programas de Extensão Interdisciplinares

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEU - Plano Nacional de Extensão Universitária

Preum - Projeto Extensão Universitária em Movimento
PROEXT - Programa de Extensão Universitária
PROEXTE - Programa de Fomento à Extensão Universitária
RSL - Revisão Sistemática de Literatura
SEC - Serviço de Extensão Cultural
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SEDUC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDF - Universidade do Distrito Federal
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UC - Unidade Curricular (UC)
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNE-Volante – Universidade - Volante
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
USP - Universidade de São Paulo

RESUMO

CÍRCULOS DE CULTURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: produzindo saberes e conhecimentos pela extensão processual, orgânica e práxica crítico-emancipadora

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a Extensão Universitária, delimitado nas relações, desafios e conquistas da formação docente e acadêmica mediante um projeto de extensão intitulado “Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras de Planaltina – GO (CIFOPLAN)”. A justificativa pela escolha da temática se dá por fatores de ordem pessoal, acadêmica, profissional e social. Para nortear a pesquisa elegeu-se como problema “Quais os desafios e conquistas de uma formação de professores e professoras por meio de um projeto de Extensão Universitária?” Dessa forma o objetivo geral foi apresentar os desafios e conquistas de uma formação de professores e professoras por meio de um projeto de Extensão Universitária. Para alcançar o objetivo geral a pesquisa constitui-se nos seguintes objetivos específicos: realizar uma revisão sistemática de literatura a fim de mapear e analisar produções sobre Extensão Universitária aliadas à formação de professores; compor um retrospecto histórico sobre a Extensão Universitária; discutir os conceitos e sentidos da epistemologia da Extensão Universitária; investigar a formação de professores e professoras pela práxis crítico-emancipadora e analisar as concepções dos participantes quanto ao CIFOPLAN em sua formação docente. A pesquisa se aproxima do Materialismo Histórico-Dialético, considerando as categorias da totalidade, da contradição, da mediação, a omnilateralidade, a práxis, o trabalho ontológico, teleológico e como princípio educativo. Configurou-se por uma pesquisa aplicada, qualitativa, exploratório-analítica, teórica e empírica. Teórica, sendo bibliográfica tendo como embasamento os autores Kochhann (2021a, 2021b, 2022), Sousa (2010), Síveres (2013), Reis (1996), Gurgel (1986), Curado Silva (2008, 2018a, 2018b), Saviani (2000, 2007, 2011), Freire (1983a, 1983b, 1987 e 1996); Marx (1996, 2002), Thiollent (2011, 2022), entre outros. Foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura, embasada em Costa e Zoltowski (2014), em consulta ao banco de dados, catálogos e periódicos de *sites* seguros de produção científica, delimitado entre os anos de 2018 e 2022. A empiria se constituiu de uma pesquisa-ação, partindo do projeto de extensão CIFOPLAN, que foi criado para atender a demanda solicitada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Planaltina – GO. O CIFOPLAN primou por seguir a proposta metodológica inspirada em Freire (1983a, 1987), com práticas de diálogo no sentido da humanização. Destarte, o CIFOPLAN, foi realizado ao longo do ano de 2023, composto por 12 círculos de cultura. As ações do CIFOPLAN foram planejadas a partir de uma análise das condições objetivas realizada pela aplicação de questionário misto. A população da pesquisa perfaz um quantitativo de 176 professores e professoras dos grupos finais do Ensino Fundamental, 40 graduandos/graduandas da UEG, 25 mestrandos/mestrandas da Unidade Universitária da UEG de Luziânia. A amostra foi 13% de professores(as), 37,5% de graduandos(as) e 52% de mestrandos(as) por critérios de inclusão e exclusão para participação nos círculos de cultura. A coleta de dados para a pesquisa se deu em variados momentos da formação, desde a análise das condições objetivas iniciais até a análise das condições objetivas finais, por questionário misto e diário de campo, mediante as expressões ao longo dos encontros. Para um melhor aprofundamento nas questões da formação docente pela Extensão Universitária foram selecionados 5 professores/professoras da rede para uma entrevista semiestruturada, além de 3 graduandos/graduandas e 3 mestrandos/mestrandas. Para a análise dos dados foi utilizado o Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella (2013).

Palavras-chave: Formação de professores e professoras. Extensão Universitária. Círculos de cultura.

ABSTRACT

CULTURE CIRCLES IN TEACHER TRAINING: producing knowledge through processual, organic and critical-emancipatory praxis extension

The present research has as its object of study the University Extension, delimited in the relations, challenges and achievements of teacher and academic training through an extension project entitled "Circles of Culture in Teacher Training of Planaltina – GO (CIFOPLAN)". The justification for the choice of the theme is due to personal, academic, professional and social factors. To guide the research, the problem was chosen "What are the challenges and achievements of teacher training through a University Extension project?" Thus, the general objective was to present the challenges and achievements of teacher training through a University Extension project. To achieve the general objective, the research consists of the following specific objectives: to carry out a systematic literature review in order to map and analyze productions on University Extension allied to teacher training; compose a historical retrospective on University Extension; to discuss the concepts and meanings of the epistemology of University Extension; to investigate the training of teachers through critical-emancipatory praxis and to analyze the conceptions of the participants regarding CIFOPLAN in their teacher training. The research is close to Historical-Dialectical Materialism, considering the categories of totality, contradiction, mediation, omnilaterality, praxis, ontological and teleological work as an educational principle. It was configured by an applied, qualitative, exploratory-analytical, theoretical and empirical research. Theoretical, being bibliographic based on the authors Kochhann (2021a, 2021b, 2022), Sousa (2010), Síveres (2013), Reis (1996), Gurgel (1986), Curado Silva (2008, 2018a, 2018b), Saviani (2000, 2007, 2011), Freire (1983a, 1983b, 1987 and 1996); Marx (1996, 2002), Thiollent (2011, 2022), among others. A Systematic Literature Review was carried out, based on Costa and Zoltowski (2014), in consultation with the database, catalogs and journals of safe websites of scientific production, delimited between the years 2018 and 2022. The empirical was an action research, based on the CIFOPLAN extension project, which was created to meet the demand requested by the Municipal Department of Education of the city of Planaltina – GO. CIFOPLAN excelled in following the methodological proposal inspired by Freire (1983a, 1987), with practices of dialogue in the sense of humanization. Thus, CIFOPLAN was held throughout 2023, consisting of 12 culture circles. The actions of CIFOPLAN were planned based on an analysis of the objective conditions carried out by the application of a mixed questionnaire. The research population comprises 176 teachers from the final groups of Elementary School, 40 undergraduates from UEG, 25 master's students from the University Unit of UEG in Luziânia. The sample was 13% of professors, 37.5% of undergraduates and 52% of master's students by inclusion and exclusion criteria for participation in the culture circles. Data collection for the research took place at various moments of the training, from the analysis of the initial objective conditions to the analysis of the final objective conditions, by means of a mixed questionnaire and field diary, through the expressions throughout the meetings. For a better deepening of the issues of teacher training by the University Extension, 5 teachers from the network were selected for a semi-structured interview, in addition to 3 undergraduates and 3 master's students. For data analysis, the Signification Center of Aguiar and Ozella (2013) was used.

Keywords: Teacher training. University Extension. Culture circles.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 – A PESQUISADORA E A PESQUISA: entre desafios e conquistas.....	28
1.1 A pesquisadora em sua trajetória humana.....	28
1.2 O materialismo histórico-dialético.....	41
1.3 Revisão Sistemática de Literatura.....	62
1.4 A metodologia e a caminhada da pesquisa-ação.....	75
CAPÍTULO 2 – A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: entre desafios e conquistas.....	89
2.1 A historicização da Extensão Universitária.....	89
2.2 Os conceitos e sentidos da epistemologia da Extensão Universitária.....	113
2.3 A formação de professores e professoras pela práxis crítico-emancipadora.....	144
2.4 O movimento pensado do CIFOPLAN e a formação de professores e professoras.....	155
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS PELO CIFOPLAN: entre desafios e conquistas.....	166
4.1 O contexto da pesquisa e o perfil dos(as) partícipes.....	166
4.2 O movimento vivido e sentido do CIFOPLAN e a formação de professores e professoras.....	184
4.3 A concepção de graduandos/graduandas e de mestrandos/mestrandas sobre o CIFOPLAN em sua formação.....	244
4.4 A concepção de professores e professoras sobre o CIFOPLAN em sua formação.....	299
CONSIDERAÇÕES.....	351
REFERÊNCIAS.....	362
APÊNDICES.....	378
ANEXOS.....	396

INTRODUÇÃO

A abordagem do processo de formação docente pode proporcionar movimentos de pesquisa, ensino e extensão. Neste propósito, o objeto dessa pesquisa é a Extensão Universitária, delimitado nas relações, desafios e conquistas da formação docente e acadêmica mediante um projeto de extensão intitulado “Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras de Planaltina – GO (CIFOPLAN)”, sob as demandas, as situações problemáticas, os relatos de experiências teórico-práticas e os desafios da realidade social, política e cultural de docentes da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO em diálogo com graduandos(as) e mestrandos(as) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Os construtos da epistemologia da Extensão Universitária presentes no CIFOPLAN podem favorecer o processo de formação docente, sustentada na realidade social, econômica, política e na ação educativa com vistas a um processo de emancipação. De acordo com Curado Silva (2018a, p. 41) é relevante, “pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, para além da lógica do capital que visa atender ao mercado, pautando-se em um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo”. A formação pautada nesse processo de emancipação humana pode permitir o debate de ideias, sob concepções e contradições, fortalecendo o movimento dialético nos diferentes campos sociais, principalmente no trabalho docente, desvelando ideologias dominantes.

Nesse processo, os professores e as professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Planaltina - GO, por meio de relatos, demandas e situações problemas de suas experiências teórico-práticas podem servir segundo Gurgel (1986) de laboratório vivo para os acadêmicos em formação, possibilitando a efetivação de um projeto extensionista de concepção acadêmica, processual e orgânica inspirada em Reis (1996), que versa sobre a parceria da universidade com a sociedade e a construção do conhecimento científico de forma permanente. Desta forma, o conhecimento pode ser consolidado numa perspectiva praxica crítico-emancipadora que pode proporcionar um movimento de formação acadêmica e docente com vistas a superação de discursos formativos dominantes, na luta por uma transformação social (Kochhann, 2021a).

Nesta perspectiva da práxis crítico-emancipadora, segundo Curado Silva (2018a, p. 40-41) “o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Construindo assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade”. Nesse tipo de abordagem, uma formação alicerçada nesses princípios do conhecimento da realidade que analisa os diferentes processos históricos da atuação educacional, pode ser efetivada por meio de um projeto de

Extensão Universitária. Sendo assim, o desenvolvimento do CIFOPLAN pode constituir uma formação acadêmica que fomenta os princípios da práxis – unidade teoria e prática, como possibilidade de superação da exploração do trabalho pelo capital que tentam ocultar a luta de classes com discursos educacionais dominantes.

Do ponto de vista de Curado Silva (2018a) o desenvolvimento do trabalho educativo de forma fundamentada e capaz de desvelar as contradições existentes na estrutura social se configura numa perspectiva da epistemologia da Práxis, a teoria do conhecimento que propicia a formação dos professores e professoras na contextura de um conhecimento teórico-didático, que pode melhorar a qualidade do ensino nas escolas, como parte essencial da emancipação humana para o desenvolvimento da consciência crítica do docente, dos(as) graduandos(as) e dos(as) mestrandos(as), resultado de um processo histórico de promoção da transformação social, abrindo espaços para a produção do conhecimento científico, com vistas a emancipação docente e a formação acadêmica significativa.

Conforme Kochhann (2021a) uma experiência de transformação, libertação, humanização e emancipação na década de 1960 foi defendida e aplicada por Paulo Freire como uma proposta de extensão com ações de caráter social que tinha como objetivo alfabetizar a classe trabalhadora de forma politizada e dialógica. Nesse sentido, a epistemologia da Extensão Universitária pode favorecer uma visão diferenciada na formação docente com esse viés dialógico, libertador e humanizador de Paulo Freire. A discussão da proposta apresentada pode abrir diferentes horizontes de investigação no campo da formação docente inicial e continuada.

A abordagem dos construtos da epistemologia da Extensão Universitária atrelados as demandas, aos relatos das experiências teórico-práticas de professores e professoras, as situações problemas, as conquistas e os desafios que foram enfrentados pela clientela atendida podem proporcionar a produção científica emancipadora, embasada na realidade do processo educacional da Rede Pública Municipal de Ensino de Planaltina – GO e suas relações com as estruturas sociais dominantes e contraditórias. Nesse contexto, o planejamento das ações realizadas pelo CIFOPLAN contemplou a metodologia utilizada por Paulo Freire intitulada “círculos de cultura”, em que por meio do diálogo foram coordenados momentos de debates, partindo das perspectivas dos professores e das professoras, seus desafios sociais, econômicos, culturais e educacionais.

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de

programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (Freire, 1983a, p. 102-103).

Com base nessa reflexão, os círculos de cultura podem se constituir na participação livre e crítica de todos e todas que fazem parte do processo de formação. Nesse contexto, um dos princípios fundamentais dessa metodologia é o diálogo (Freire, 1983a). A presente pesquisa embasando-se nessa metodologia visa promover o diálogo construtivo de temáticas, considerados temas problematizadores, que foram abordadas nos encontros do CIFOPLAN. Os temas problematizadores foram elegidos por professores e professoras em formação, mediados por estudantes da graduação e do mestrado da UEG que foram os coordenadores dos debates, encarregados de conduzir o diálogo com amorosidade e criatividade, possibilitando o intercâmbio de saberes na produção do conhecimento acadêmico correlacionados com prática social, mediante a consciência da própria necessidade (Cury, 2000).

O questionamento que instigou a presente investigação sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente parte das demandas, das situações problemáticas e das experiências teórico-práticas da realidade da educação municipal de Planaltina – GO, sendo um estudo atrelado a uma proposta de pesquisa-ação no desenvolvimento do projeto de extensão CIFOPLAN. Dado que, a presente pesquisa se alicerça na possibilidade de intercâmbio de saberes e divulgação do conhecimento científico entre estudantes da UEG e professores e professoras do município de Planaltina - GO, mediante análise dos construtos da epistemologia da Extensão Universitária e suas relações e implicações no desenvolvimento do CIFOPLAN.

Nessa perspectiva, o problema da pesquisa se constitui em “Quais os desafios e conquistas de uma formação de professores e professoras por meio de um projeto de Extensão Universitária?”. As inquietações causadas por esse questionamento requer do pesquisador uma análise das diferentes determinações do objeto de estudo. A proposta apresentada por meio do objetivo geral, dos objetivos específicos e dos procedimentos metodológicos técnicos e teóricos especificam os argumentos que podem responder a problemática. De acordo com Cury (2000) é por meio das relações sociais que a educação se articula com o todo e na luta entre as concepções de mundo, a análise de desafios e conquistas da formação docente pode guiar uma ação transformadora no contexto educacional.

Nesse escopo, a Extensão Universitária pode se tornar uma prática acadêmica que proporciona a formação do profissional cidadão que produz conhecimentos significativos e transformadores na vertente de uma formação crítica, interligando de forma fundamentada o

ensino, a pesquisa e extensão, como componente curricular formativo que pode atravessar os muros da universidade e promover mudanças em diferentes ambientes sociais, procurando responder as demandas da sociedade e construir conhecimentos científicos que valorizem e respeitem os conhecimentos locais, ampliando as possibilidades da constituição de novos saberes e conhecimentos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa faz parte de uma das ações do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI), vinculado a UEG, um grupo que realiza atividades de pesquisa, ensino e extensão, investigando vários campos do saber, inclusive a Extensão Universitária. O GEFOPI é um grupo de estudos cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e também encontra-se cadastrado na Plataforma *Pegasus* da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UEG, como um programa mais abrangente, envolvendo diferentes projetos e ações no âmbito da universidade, coordenado pela Prof.^a Dra. Andréa Kochhann. Nesse prisma, o Projeto CIFOPLAN faz parte de uma das ações do GEFOPI, contemplando o 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”.

Nesse contexto, a Extensão Universitária, mediante os desafios e conquistas de uma formação de professores e professoras por meio do CIFOPLAN, pode se constituir um objeto de investigação extremamente necessário na educação municipal, dado que o fazer pedagógico exige do profissional docente constante transformação, conhecimento acadêmico e científico que vise a mudança da realidade concreta, a humanização e quiçá a emancipação. “A função mediadora da educação, em vista dessa ação realmente transformadora, implica uma dialética entre o vivido e o conhecimento” (Cury, 2000, p. 98). Considerando essa função mediadora de contextos educativos, o projeto de extensão pode proporcionar conhecimentos e vivências significativas dos(as) estudantes da UEG com a realidade concreta educacional com a participação, planejamento e mediação dos círculos de cultura.

Nesse cenário, a análise das necessidades, dos desafios, das conquistas e experiências teórico-práticas dos professores e das professoras pode fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão, principalmente nos processos de formação docente de graduandos(as) e mestrandos(as) das diferentes licenciaturas que podem ser beneficiados com a troca de saberes sobre diversos assuntos do universo escolar. Essa relação dialógica que pode ser estabelecida por meio do Projeto de Extensão CIFOPLAN pode viabilizar a construção de uma sociedade que expressa suas opiniões e sabe respeitar os momentos de fala dos sujeitos envolvidos no

processo de formação, valorizando as práticas sociais, tendo o pensamento político como uma tarefa educativa, que podem promover uma transformação de suas realidades e a produção de conhecimento.

Sob esse mesmo ponto de vista, da relação dialógica no processo formativo acadêmico e docente, o objetivo geral da pesquisa é apresentar os desafios e conquistas de uma formação de professores e professoras por meio de um projeto de Extensão Universitária. Para alcançar o objetivo geral a pesquisa constitui-se nos seguintes objetivos específicos: realizar uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) a fim de mapear e analisar produções sobre Extensão Universitária aliadas à formação de professores e professoras; compor um retrospecto histórico sobre a Extensão Universitária; discutir os conceitos e sentidos da epistemologia da Extensão Universitária; investigar a formação de professores e professoras pela práxis crítico-emancipadora e analisar as concepções dos(as) participantes quanto ao CIFOPLAN em sua formação docente.

Por meio dos objetivos gerais e específicos a pesquisa pretende apreender a totalidade que envolve os contextos formativos de professores e professoras pela Extensão Universitária. Para Saviani (2000, 2011), compreender a totalidade significa entender que a universidade, a escola e a formação dos professores e professoras não existem de forma autônoma, mas como parte de uma sociedade que mantém uma estrutura desigual e dominante. Nesse contexto, a totalidade educacional só pode ser compreendida quando se considera a função social da universidade, da escola e dos docentes dentro do modo de produção capitalista. Desta forma, a formação docente pode vir a ser um instrumento de transformação social ou de perpetuação das desigualdades. No processo formativo dos professores e professoras pelo CIFOPLAN, essa contradição pode ser apreendida na busca pela superação de uma formação técnica e visando uma formação crítica, voltada para a superação das desigualdades.

A pesquisa está organizada em três capítulos que apresentam como temas centrais os desafios e conquistas da formação docente e acadêmica pela Extensão Universitária. Sendo estruturada em quatro eixos fundamentais que permeiam a Extensão Universitária, a Formação acadêmica, processual e orgânica, a práxis crítico-emancipadora e o projeto de extensão CIFOPLAN. Na abordagem dos eixos fundamentais foram contemplados os eixos secundários que estão interligados a pesquisa, ensino e extensão, envolvendo o objeto de estudo no que se refere a dialogicidade, intercâmbio de saberes, o caminho da pesquisa-ação, a RSL, a historicidade, a educação humanizadora de Paulo Freire, os círculos de cultura, os temas problematizadores como possibilidades de transformação social. A estrutura apresentada na Figura 1 pretende demonstrar esse movimento proposto para a pesquisa:

Figura 1- Movimento organizacional da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora utilizando o canva (2023).

Considerando esse movimento organizacional, o primeiro capítulo versa sobre a pesquisadora e a pesquisa, trazendo uma abordagem da trajetória humana da pesquisadora, com uma breve apresentação pessoal, o processo de formação acadêmica, a trajetória docente, a participação em grupos de estudos e projetos de pesquisa, ensino e extensão. A sessão abrange o método da pesquisa que se aproxima do materialismo histórico-dialético, apresenta uma RSL, proporcionando dados relevantes da produção científica atual e contempla de forma detalhada a metodologia e a caminhada da pesquisa-ação.

O segundo capítulo disserta sobre a Extensão Universitária e a formação de professores e professoras, compondo a historicização da Extensão Universitária, por meio de uma pesquisa bibliográfica bem estruturada em meio a consideráveis elementos históricos e estruturais. Em seguida a pesquisa discorre sobre os conceitos e sentidos da epistemologia da Extensão Universitária no intuito de discutir a realidade concreta e uma adequada fundamentação teórica para melhor compreensão do objeto de estudo. A sessão também aborda formação de professores e professoras pela práxis crítico-emancipadora, uma concepção defendida por Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a), visando um movimento de construção e produção

de conhecimento, com vistas a transformação. Ao final o capítulo apresenta as etapas do movimento do Projeto de Extensão CIFOPLAN e a formação de professores e professoras.

O terceiro capítulo analisa a formação de professores e professoras pelo CIFOPLAN, o contexto da pesquisa, o perfil dos partícipes, o movimento vivido e sentido do CIFOPLAN na formação de professores e professoras. Para essa análise dos dados foi utilizado o Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella (2013) que pode estabelecer categorias com pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação que permeiam a concepção dos(as) graduandos(as), mestrandos(as) e professores(as) sobre o CIFOPLAN em sua formação, visando apreender as conquistas e os desafios da formação docente e acadêmica. Nessa sessão, a pesquisa realizou uma análise aprofundada dos conceitos que foram compartilhados e apropriados pelos(as) participantes dos círculos de cultura e se esses conhecimentos favoreceram o processo de formação docente e acadêmica com vistas a superação da ordem social vigente.

Destarte a formação docente no sentido da práxis, pode promover a emancipação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do CIFOPLAN. Assim, as propostas apresentadas na presente pesquisa pretende fazer uma análise sistematizada das concepções e das contradições consideradas nos construtos da epistemologia da Extensão Universitária que podem propiciar uma parceria entre a universidade e a escola na formação docente e no incentivo a formação de pesquisadores(as) críticos(as) do cenário real. Nesse cenário, a construção do saber e do conhecimento revelador e verdadeiro pode se constituir na formação da consciência política com vistas à ação social transformadora.

CAPÍTULO 1

A PESQUISADORA E A PESQUISA: entre desafios e conquistas

O propósito do presente capítulo é apresentar os desafios e as conquistas da pesquisadora em sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional no contexto da propensa pesquisa, mediante a aproximação do materialismo histórico-dialético, buscando compreender o objeto de estudo não apenas na aparência, mas principalmente na essência, por meio de categorias de análise que parte do conhecimento da realidade posta na intenção de chegar ao conhecimento pensado dessa realidade com possibilidades de transformação.

Nesse processo de análise, a presente pesquisa realizou uma investigação crítica e minuciosa de RSL no contexto científico da academia, com o objetivo de discutir as contribuições, os desafios e as vivências da Extensão Universitária aliadas à formação docente. Foi abordado também nesse capítulo, o procedimento metodológico de uma pesquisa qualitativa e os movimentos realizados na condução de uma pesquisa-ação, como uma metodologia de pesquisa social que retrata uma íntima relação com as vertentes da Extensão Universitária, quanto a elaboração de ações em parceria com a comunidade na perspectiva de solucionar os problemas e demandas dessa realidade.

1.1 A pesquisadora em sua trajetória humana

O percurso da trajetória pessoal, acadêmica e profissional constitui os olhares de uma professora formada em Pedagogia. A proposta para esse processo de investigação é buscar apreender nesse movimento elementos constitutivos que possam favorecer a construção do presente objeto de estudo. Nesse tópico em discussão, o texto foi escrito em primeira pessoa, por se tratar de um movimento de historicidade pessoal. De acordo com Lukács (1979) a historicidade não é um simples movimento, mas uma determinada direção em busca de mudanças e transformações qualitativas, tanto em si, quanto nos outros que fizeram parte do contexto formativo pessoal, cultural, histórico e social.

Diante desse movimento de historicidade, este é o momento de conhecer a história de uma menina sonhadora, mas determinada e que sempre consegue realizar seus objetivos, porém sua trajetória vida pessoal e de formação não foi fácil dentro da estrutura do sistema capitalista de contextos desiguais e contraditórios. Nasci aos vinte e um dias do mês de maio do ano de 1982 na cidade de Planaltina, no Distrito Federal. Sou filha de professora e meu pai era caminhoneiro. Meus pais se separaram quando eu ainda era pequena, então fui criada pela

minha mãe e meus avós maternos. Quando eu tinha oito meses de vida, minha família veio morar em Planaltina, no Estado de Goiás, um lugar que tenho muito orgulho, pois é a cidade onde cresci, estudei, fiz amigos, constituí minha família e conquistei meu trabalho.

Minhas lembranças de infância se remetem a casa dos meus avós, onde morava meus três tios, minha mãe, minha vó Branca e meu vô Nelson. Até os meus quatro anos eu era a única criança da casa. Assim sendo, era muita mimada por todos. Eu me lembro bem, que naquela época ninguém tinha carro e morávamos bem afastados do centro da cidade, que era bem simples, não tinha o mínimo de infraestrutura, na verdade a cidade não tinha nem energia elétrica, era só poeira com a abertura de novas estradas, pouquíssimas casas e cerrado. Porém, passeávamos todos os dias, era muito divertido, eu tinha garantido três colos, não andava a pé, era de um pescoço de um tio, para o outro, contemplando as belezas do cerrado goiano.

Próximo a nossa casa, tinha um córrego de água corrente e límpida, onde minha vó e minha mãe lavava roupa e eu adorava brincar com os meus tios naquelas águas, lá tinha gangorra, balanço e muitas árvores ao redor do córrego. Como toda a família, tínhamos problemas, principalmente em relação à bebida alcoólica, meu avô e um tio bebiam muito e quando chegavam em casa era muita briga, minha vó e minha mãe sofria muito com essa situação. Além de arrumar briga na rua eles também brigavam em casa e isso só acontecia quando bebiam. Quando eles estavam sóbrios era uma tranquilidade.

No ano de 1988 comecei a estudar na Pré-escola na Escola Estadual Complexo N° 05 em Planaltina - GO, tinha 6 anos. A professora que não lembro o nome era muito brava, brigou comigo no primeiro dia de aula, porque eu estava chorando muito, depois disso não teve quem fizesse eu voltar para escola. No ano de 1989 com os meus 7 anos, fui cursar a 1ª série do ensino fundamental na mesma escola. Minha mãe deixou bem claro que naquele momento eu tinha que estudar para ter um futuro melhor. Ainda bem, que a professora da 1ª série que se chamava Arlene era muito carinhosa e eu gostei dela de início, tive muita dificuldade para ser alfabetizada, lembro bem disso.

Essa passagem de primeiro contato com a escola, nos leva a perceber a importância da afetividade na profissão docente. Segundo Freire (1983a) a educação como um ato de amor e coragem precisa se pautar na relação afetiva com diálogo horizontal e respeito entre educador(a) e educando(a). Com amor e confiança torna-se possível uma aprendizagem crítica da realidade vigente. Quando não existe diálogo com amorosidade a educação pode alienar as crianças e nutrí-las de medo, ao invés de torná-las corajosas e críticas. Os contextos formativos dominantes para não perderem o controle das estruturas sociais valorizam práticas pedagógicas autoritárias e tradicionais.

Continuando o contexto acadêmico inicial, apesar de ser filha de professora não tive o privilégio de ter o apoio pedagógico em casa, minha mãe nessa época já tinha três filhos e praticamente era mãe solteira, proletariada tinha que trabalhar o dia inteiro para sobreviver e, às vezes, ainda pegava umas aulas a noite, então, não tinha tempo de ensinar as tarefas de casa. Quem me ajudava era minha vó Branca, que sabia escrever o nome e algumas palavras, minha família não tinha hábitos de leitura, só minha mãe que gostava de ler, mas como trabalhava muito, não tinha muito tempo com ela. Enfim, apesar da falta de estímulo de práticas letradas em casa, consegui ser alfabetizada no final do ano, a professora utilizava o método silábico e a cartilha “Caminho Suave”, não entendia muito bem o sentido daqueles textos, mas a professora utilizava muita música para ensinar e acredito que essas músicas ajudaram no meu processo de alfabetização, sempre fui apaixonada por música e movimento.

Essa passagem se remete a precarização do trabalho docente, minha mãe sempre teve que trabalhar em três turnos para tentar oferecer o mínimo de qualidade de vida para os filhos e filhas. De acordo com Franco (2012) a profissão docente apresenta muitas atividades burocráticas e a carga horária extensa do professor e da professora acaba impedindo a convivência familiar. “A sociedade moderna tem testemunhado uma precarização crescente do trabalho dos professores devido à quantidade significativa de tarefas que devem cumprir” (Martins; Pires, 2024, p. 135). Essa situação de trabalhos burocráticos excessivos, com carga horária extensa, em situações estressantes e com salários defasados, infelizmente, são contextos atuais e constantes na profissão docente regida pela hegemonia capitalista exploradora e contraditória.

Apesar das dificuldades vivenciadas nesse contexto hegemônico da sociedade brasileira, na segunda série no ano de 1990 minha professora se chamava Rosária, uma professora muito exigente, mas que ensinou muita coisa sobre o processo de escrita, visto que era muito organizada e suas aulas bem planejadas. Nesse mesmo ano nasceu minha irmã caçula Adriana. Sendo assim, eu sou a irmã mais velha de uma família de quatro irmãos, sendo dois meninos e duas meninas. Na terceira série no ano de 1991, minha professora foi minha mãe Geralda, uma ótima professora, muito dinâmica, muito ética e mesmo eu sendo filha nunca facilitou nada, eu tinha que estudar bastante em casa para superar suas expectativas. A experiência não foi muito boa, ela pegava bastante no meu pé, melhorei muito na leitura e na escrita, mas quando tirava notas boas, vinha logo a desconfiança dos(as) colegas de sala, dizendo que minha mãe tinha me mostrado a prova em casa, tinha dado as respostas. Além disso, quando acontecia alguma confusão na escola, eu levava bronca na sala e em casa. Enfim, estudar com a mãe não dá certo.

A quarta série também estudei na Escola Estadual Complexo N° 05 com a professora

Vera Lúcia, uma professora elegante, atlética, disciplinada e muito dinâmica. Eu lembro que ela explicava, muitas coisas sobre a vida cotidiana, sobre adolescência, alertava sobre o cuidado de não se envolver com as drogas. Eu sempre procurei seguir os ensinamentos das minhas professoras, dos meus professores e da minha família e considero que essa atitude influenciou bastante na formação do meu caráter. Com essa professora as aulas de Educação Física eram bem planejadas e fazíamos exercícios localizados, ela brincava com a turma e realizava em conjunto todas as atividades. As aulas da professora Vera eram muito agradáveis buscando formar alunos mais humanos e críticos.

No ano de 1993 fui cursar a 5ª série no Centro Integrado de Educação Modelo (CIEM), também em Planaltina – GO, uma escola de porte grande, acostumada a estudar numa escola pequena, achei estranho no início, demorei me adaptar naquele novo ambiente educacional. Ainda bem, que tinha uma amiga da escola anterior e estudávamos na mesma sala, então compartilhávamos nossas angústias, nossas aprendizagens e nossas dúvidas. Nesta escola, as relações eram bem conflituosas, eram nove professores(as) com metodologias diferenciadas e as salas tinham em média de 50 estudantes, eram bem cheias, tinha muita conversa e bagunça o que atrapalha na compreensão dos conteúdos. Tinham professores e professoras que não explicavam direito as atividades. No entanto, mesmo com professores e professoras sem a formação específica adequada e com precárias condições de trabalho, estudamos e aprendemos muitas coisas interessantes e necessárias nesta unidade escolar.

Uma lembrança muito agradável que tenho dessa fase escolar do ensino fundamental era das aulas de Educação Física com a professora Vera Lúcia, a professora da 4ª série, que acabou sendo minha professora também na 2ª fase do ensino fundamental. Ela trabalhava vários exercícios fundamentais na manutenção da saúde do corpo e ensinava a jogar, na prática, todos os tipos de esporte, dentro das possibilidades que tínhamos no momento, faltava bola, material esportivo, espaço adequado, mas mesmo assim, tudo era improvisado, adaptado e dava muito certo. Lembro que, as vezes, ela convidava seu esposo que era militar para dar aula pra gente, ele era muito bacana, mas colocava a gente para correr dez voltas no quarteirão da escola, que dava em média de 5 km, era bem cansativo, mas a gente conseguia. Eles faziam todo o trajeto com a gente incentivando e chamando atenção para continuar até o fim.

Na 8ª série no ano 1996, nossa turma da escola era muito unida e adorava esporte. Foi nesse período que eu participei de um grupo de 6 amigas, que formava um time de voleibol. Era muito bom, praticar esporte ajudava a estimular nossas atividades cognitivas, aumentava a nossa autoconfiança, melhorava nossa concentração. Eu penso que essas atividades e a cooperação que unia o nosso grupo, ajudou significamente nossa fase de adolescência, nos

afastando das drogas e das coisas ilícitas, que eram muito presentes naquela época e que causou o abandono dos estudos de muitos dos(as) nossos(as) colegas em virtude das desigualdades sociais, culturais e econômicas tão evidentes no contexto brasileiro.

Nessa época, eu tinha uma rotina bem elaborada, estudava pela manhã, depois do almoço arrumava a casa da minha avó, as 16h era o momento de jogar vôlei com os amigos e amigas. Era muito divertido, jogava até escurecer na rua da casa da minha vó, de terça a sexta, não tinha asfalto, jogávamos no chão batido, a rede era firmada com estacas de madeira fixadas ao chão. Nas segundas era o dia das aulas de Educação Física então jogávamos na escola. O período da noite era reservado para estudar e fazer os trabalhos escolares. Foi uma fase muito marcante da minha vida, as amizades sinceras, os primeiros namoros, tudo de forma muito saudável, se teve sofrimento nesse período eu realmente não me recordo.

Enfim, estudei toda segunda fase do ensino fundamental no CIEM, e apesar dos altos e baixos momentos, ao longo de toda vida acadêmica, nunca repeti de ano e não reprovei em nenhuma disciplina. Meu histórico escolar do ensino fundamental não apresenta nenhuma nota baixa, como mencionei no início do texto, sempre fui determinada, no sentido de buscar melhorias e muito cuidadosa com os meus estudos. “No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes” (Freire, 1996, p. 40). Na visão do autor temos que estudar não para se adaptar a realidade vigente, mas temos que estudar na esperança de provocar mudanças na realidade, mesmo que essa realidade seja complexa e desafiadora.

Dando continuidade na minha formação na Educação Básica, no ano de 1997, decidi com o incentivo da minha mãe a cursar o Ensino Médio, por meio do Curso Técnico em Magistério no período de três anos. O primeiro e o segundo ano do curso eu fiz no diurno era composto por uma carga horária bem extensa. Eu estudava 5 horas pela manhã todos os dias e voltava para fazer estágio duas vezes na semana no período da tarde. Não tinha como trabalhar o curso exigia muita dedicação, tinha que realizar muitos trabalhos, muitas apresentações, confeccionar diversos materiais pedagógicos. O curso Técnico em Magistério buscava uma aproximação com a unidade teoria e prática – práxis, visando desvelar a realidade concreta para a formação adequada de bons professores e professoras, dialogando com as ideias de Curado Silva (2018a), costume dizer e ouvir também de colegas de profissão que o magistério em formato quase integral, apresenta mais didática que o próprio curso de Pedagogia.

No terceiro ano do curso eu senti uma necessidade imensa de trabalhar, não queria mais ser dependente da minha mãe para tudo. Meu pai não ajudou na minha criação e minha mãe

criou quatro filhos praticamente sozinha, meus avós ajudaram muito, mas financeiramente quem sempre cuidava era minha mãe. Diante desse fato, eu sentia naquele momento que precisava criar asas e ajudar minha mãe. Assim sendo, no ano de 1999 comecei a trabalhar como monitora numa escola particular no período da tarde. Foi um período de grande motivação, pois eu ficava em várias salas ajudando as professoras e aquela observação e participação constante influenciou positivamente na minha formação enquanto professora. Eu não tinha um salário ainda, era uma ajuda de custo, mas de qualquer forma, naquele momento foi muito importante pra minha autonomia vivenciar a futura profissão de forma real.

Nessa nova rotina para conseguir conciliar o trabalho com os estudos, no último ano tive que estudar no noturno, foi uma experiência nova, mas como não tenho dificuldade de adaptação em novas situações e ambientes, foi muito tranquilo. Fiquei responsável pela organização de um evento que era intitulado: “Museu temático”, em que tínhamos que organizar um seminário com palestras da Semana Moderna de Artes, usando roupas e montando um cenário de época, confeccionando cartazes e apresentando peça teatral com o tema. Foram dois meses de muito trabalho, mas consegui liderar bem minha equipe e o evento foi um sucesso, tiramos uma nota muito boa. Novamente, terminei o meu Ensino Médio com notas boas, não reprovei em nenhuma disciplina e tive a oportunidade de participar da formatura e do baile. Foi tudo muito lindo!

No que se refere a minha trajetória docente, minhas primeiras experiências tiveram início quando o trabalho que realizava na monitoria foi observado e admirado por uma professora, proprietária de uma escola particular. Diante do meu cuidado com as crianças e organização na elaboração das atividades a serem aplicadas na sala de aula, a professora não hesitou e logo me chamou pra sua equipe. Sendo assim, no ano 2000 fui convidada para trabalhar como professora na Escolinha da Tia Gel na Educação Infantil numa turma de 4 anos, que na época era chamada de 4º período. Tinha acabado de terminar o magistério e já estava trabalhando e agora eu iria receber um salário.

Pense, fiquei muito feliz! Me dediquei muito pra essa turminha, o meu planejamento era diversificado, inventava muitas musiquinhas e atividades diferenciadas buscando motivar as crianças para aprenderem a ler e escrever brincando, valorizando a leitura de mundo. “No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade” (Freire, 1996, p. 40). As vivências das crianças e suas curiosidades precisam ser respeitadas, assim, as atividades aplicadas envolviam textos do cotidiano, esse processo favorecia a aprendizagem crítica da leitura e da escrita pelas crianças.

Nesse mesmo ano de 2000, consegui também um contrato especial na Rede Municipal

de Educação de Planaltina-GO para trabalhar como professora de matemática na 2ª fase do ensino fundamental no noturno, num bairro afastado da cidade, considerado muito perigoso. Nesta época a Secretaria Municipal de Educação oferecia o transporte para os professores e as professoras do noturno o que facilitou meu acesso a escola. Apesar de ser um bairro considerado perigoso, os alunos dessa unidade escolar afastada eram ótimos, realizavam as atividades propostas, participavam ativamente dos momentos de diálogo, dos debates e eram extremamente críticos sobre os diversos assuntos da realidade social, o que possibilitava a contextualização do ensino e da aprendizagem da matemática.

No ano de 2001, a escolinha, que estava em processo de regularização, foi devidamente registrada e passou a se chamar: Escola Renascer. Neste ano, fiquei com uma turminha de alfabetização entre 5 e 6 anos. Com muito trabalho e dedicação consegui alfabetizar todos os meus alunos, eram 20 crianças, utilizei na minha prática diferentes tipos de texto, palavras geradoras da metodologia de Paulo Freire e trabalhava a consciência fonológica por meio de músicas, as crianças cantavam e contavam o número de letras, sílabas e palavras do texto. Fazia produção coletiva, era tudo muito dinâmico e atrativo. Neste mesmo ano, no mês de maio, fiz meu primeiro concurso público para professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Planaltina – GO eram 200 vagas. Consegui passar em 144, minha nota final foi 8.1, uma nota muito boa, mas só fui chamada para assumir o concurso no dia 19 de novembro de 2001.

No ano supracitado, continuava trabalhando com uma turma de alfabetização na Escola Renascer e consegui um contrato, desta vez, na Secretaria de Educação do Estado de Goiás para trabalhar como professora da disciplina de História da 2ª fase do ensino fundamental. Me recordo que eu estudava todos os dias a tarde para dar aula de história a noite e trabalhava de manhã. Foi um ano muito cansativo, me sentia um pouco insegura, pois não era formada em história, mas fazia dinâmica com os alunos e explicava detalhadamente o conteúdo, eles gostavam de minhas aulas. Teve alguns e algumas estudantes que deram trabalho, mas não era só comigo, existem estudantes que são complicados(as), com paciência e muita conversa consegui a atenção deles e delas. Em novembro tive que largar as aulas de história para assumir o concurso público que só tinha vaga no noturno na Escola Municipal Boa Esperança no Bairro Imigrantes, também com a 2ª fase dando aula de Língua Portuguesa e Ciências.

No ano de 2002, não trabalhava mais na Escola Renascer, neste ano laborava no turno noturno, na Escola Municipal Boa Esperança, continuando com a 2ª fase com aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências. Teve um processo seletivo de contrato temporário para professor no Governo do Distrito Federal (GDF), resolvi fazer, passei na seleção e trabalhei durante um ano em cinco instituições de ensino diferentes em Planaltina - DF, pois cobria

atestado de professoras efetivas, passei basicamente um bimestre em cada escola e conheci a realidade do Centro de Educação Infantil – Casa de Vivência, Centro de Educação Infantil Vovó Divina e mais três escolas de ensino fundamental em turmas de 1ª e 4ª série na época. Foi um experiência significativa, a organização do trabalho pedagógico das escolas do GDF é bem interessante, principalmente dos centros de educação infantil, que possui uma rotina pedagógica sistematicamente planejada com a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo.

No mês de maio desse ano me casei numa cerimônia civil e religiosa muito bonita, meu esposo é muito trabalhador, motorista de ônibus coletivo, muito organizado com suas finanças, quando nos casamos ele já tinha casa própria, faltava mobiliar. Como o salário do GDF era muito bom, em relação ao do Estado de Goiás, consegui arrumar nossa casa, compramos móveis, colocamos forro. Nossa casa ficou bem bonita. Esse ano foi um ano muito especial na vida afetiva, religiosa, emocional e financeira. Um ano de muito luta e trabalho, mas também, de muitas conquistas, apesar da realidade social ser tão exploradora e alienante. Conforme Cury (2000, p. 67) “As relações sociais implicam a ação recíproca e contraditória”, nesse sentido, mesmo diante de uma realidade que reproduz ideias e valores que reforçam a dominação pelo capital, a educação pode vir a ser um guia para a construção de uma ação transformadora.

No ano de 2003 trabalhei apenas no município de Planaltina – GO na Escola Municipal Eloy Pinto de Araújo, exercendo a função de professora de apoio de inclusão de crianças surdas numa turma da Pré-escola de 6 anos. Em 2001, eu tinha feito um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conseguia se comunicar parcialmente com surdos, em razão disso fui convidada para trabalhar na inclusão. Essa escola era referência com o trabalho de inclusão no município, aprendi muito com essa equipe. A escola atendia vários alunos e alunas surdos(as), as apresentações eram interpretadas em LIBRAS, a equipe organizava cursos de LIBRAS, era muito interessante.

Desde o início da minha carreira profissional sempre gostei de participar ativamente de projetos. Sendo assim, resolvi fazer a inscrição no Projeto Municipal: “Professor Vale Ouro”, com o projeto intitulado: “Educação Musical: uma viagem ao mundo da escrita”, com objetivo de incentivar as crianças em seu processo de alfabetização por meio da música e utilizando LIBRAS. Esse projeto foi selecionado entre os dez melhores do município, teve premiação, no final eu fiquei em 5º lugar, ganhei um troféu que guardo com muito carinho, pois representa um reconhecimento do meu trabalho.

Dando continuidade a minha formação acadêmica, neste mesmo ano de 2003, prestei vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), uma licenciatura plena parcelada, em parceria com a Prefeitura de Planaltina-GO. Passei no presente

vestibular e comecei estudar no mesmo ano. Estudava toda sexta-feira a noite e aos sábados o dia todo e tínhamos aula também nas férias de segunda a sábado. Me recordo bem, que no período de férias era tanto estudo que alguém sempre se estressava. Mas, no final tudo dava certo. Foram três anos de estudo e pesquisa intensa, nesses anos de graduação não tive a oportunidade de participar de ações e projetos extensionistas. Dado que, o polo da UEG priorizava as atividades de ensino e pesquisa, a extensão de fato não acontecia, mesmo porque não tinha uma obrigatoriedade.

Meu trabalho de conclusão de curso foi orientado pela professora Lúcia Mello e intitulava-se: “A Prática Pedagógica Reflexiva na Alfabetização”, foi uma monografia que descrevia minha prática em sala de aula numa turma de alfabetização, por meio de uma reflexão na utilização da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). É interessante observar que minhas escritas, apesar da dificuldade metodológica foram construídas em busca de mudanças na realidade concreta, porém ainda de forma imediata, considerando a aparência da realidade, a partir do relato das experiências vivenciadas no cotidiano. Nessa etapa da minha formação ainda não era possível fazer uma análise mais mediata da educação de forma a compreender as determinações estruturais e históricas que constituem os contextos educacionais num movimento teórico e prático, ou seja, pela práxis – ação transformadora da prática pedagógica sustentada pelo conhecimento teórico e profundo da realidade (Curado Silva, 2018a).

No ano de 2004 fui trabalhar numa escola nova que foi construída em frente a minha casa, chamada “Escola Municipal Jorge Amado”, uma unidade em que acompanhei a colocação dos primeiros tijolos e que tenho muita história para contar. A minha primeira turma nessa escola foi com crianças de 5 e 6 anos da Educação Infantil Pré-Escolar, uma turma inesquecível, pense em crianças tranquilas e ao mesmo tempo dispostas a aprender. Era essa a turma! Tinha alunos e alunas inclusivos(as), eu era a professora regente, apliquei diferentes dinâmicas e projetos com essa turma. Nesse ano fui convidada para participar de uma reunião na Secretaria Municipal de Educação, representando a Educação Infantil. O objetivo dessa reunião era escolher uma representante da Educação Infantil municipal para fazer parte do Conselho Municipal de Educação (CME) de Planaltina-GO que estava sendo implantado no município. E nessa reunião eu fui eleita pelos pares para fazer parte do conselho.

Nesse processo participei do CME de Planaltina-GO como representante do segmento de professores e professoras da Educação Infantil de 2004 à 2010, deliberando e analisando sobre as leis que regem a educação no âmbito municipal, participei da elaboração de resoluções e instruções normativas sobre a gestão democrática, organização do ambiente escolar, formação

de professores e conselhos escolares. Além disso, analisei e escrevi pareceres de processos de credenciamento, autorização de funcionamento e reconhecimento de Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas de Educação Infantil da rede particular. Foi um movimento de grande relevância na minha formação acadêmica, pois o CME foi uma escola sobre a organização da educação municipal em diferentes aspectos.

No ano de 2005 trabalhei novamente com uma turma de Pré-Escolar, que foi meu objeto de investigação para elaboração da monografia para conclusão do curso de Pedagogia. No ano de 2006, a escola recebeu seis alunos(as) surdos(as) no 4º período do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Devido ao curso de LIBRAS, fui convidada para ser professora de apoio e intérprete dessa turma. Era uma turma mista composta de jovens, senhoras e senhores que funcionava no turno matutino da Escola Municipal Jorge Amado. Nesta turma, eu e um grupo de professoras desenvolvemos um projeto de LIBRAS, denominado: “Uma viagem ao mundo dos surdos”, que serviu de embasamento para nossa monografia do curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade Central de Cristalina (FACEC), intitulado: “Surdez: inclusão da diversidade por meio da comunicação”, que tinha como objetivo geral promover a discussão e reflexão sobre os conceitos de inclusão e as necessidades específicas da deficiência auditiva para elaboração de projetos de inclusão no sistema regular de ensino.

E entre atuação pedagógica e pesquisa, em setembro do ano de 2006 também fui mãe pela primeira vez da minha princesa Andressa, que nasceu despojando de muita saúde, após uma gravidez um pouco conturbada, pois tive no início da gestação, descolamento de placenta, que me fez ficar de repouso por duas semanas de pernas pra cima e no final da gravidez pressão alta, que antecipou o parto e teve que ser uma cesariana. Não me esqueço do olhar do meu esposo de amor verdadeiro, quando viu nossa filha pela primeira vez, foi um olhar fixo e bem próximo do rostinho dela que durou cerca de dois minutos, mas que no meu íntimo ficou marcado eternamente.

No ano de 2007, retornei da minha licença maternidade para uma turma de 5ª série da 2ª fase do Ensino Fundamental para atuar como professora de apoio e intérprete de alunos inclusivos, no ano de 2008 acompanhei esses mesmos alunos na 6ª série, ano em que criamos um grupo de dança com a participação de toda a turma. O grupo se chamava “Swing do Calypso” e apresentava paródias com os conteúdos trabalhados em sala com o ritmo calypso, que estava em voga na época. Essas paródias eram apresentadas também em LIBRAS. No ano de 2009, assumi a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Jorge Amado, que ainda não tinha um local próprio, os alunos eram atendidos num espaço reservado na sala dos professores e professoras. Visto que a escola tinha muitos alunos e alunas surdos(as), resolvi

ministrar um curso básico de LIBRAS nas turmas, as crianças adoravam e aprenderam vários sinais e os alunos e alunas surdos(as) ficaram satisfeitos, pois tinham mais crianças para se comunicar no horário do intervalo.

No ano de 2010 participei do primeiro processo eleitoral para conselheiros escolares, que compõe todos os segmentos da escola e são responsáveis por atividades pedagógicas e financeiras. Em seguida, também participei da primeira eleição para gestores escolares do município, sendo eleita vice-diretora da Escola Municipal Jorge Amado atuando até dezembro de 2011. Como vice-diretora consegui mobilizar a comunidade escolar e realizar diversas mudanças na escola. Após uma reforma de ampliação realizada na escola, foi possível organizar a Sala de Recursos Multifuncionais, a Sala de Leitura, a Sala de Informática, com a disponibilização de professoras efetivas e de período integral para atuação nessas salas que mudaram a rotina da escola. A participação da comunidade na escola fez toda a diferença.

Em 2012 fui eleita diretora escolar da referida unidade escolar. Neste mesmo ano participei do Projeto da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC) com o tema: “Escola Cidadã: um projeto de vida” que tinha como objetivo primordial conscientizar a comunidade escolar e local do senso de cidadania, da importância de preservar e cuidar do patrimônio e do ambiente escolar. O presente projeto foi premiado pela Secretaria Municipal e pela ESAF – Escola de Administração Fazendária, visto que também foi inscrito no Programa de Educação Fiscal. Atuei como diretora escolar até dezembro de 2013. No ano de 2014 e 2015 exerci a função de Coordenadora Pedagógica e participei ativamente do curso Gestão de Sala de Aula, ministrado pela Elos Educacional em parceria com a Fundação Lemann, um curso interessante, porém com uma abordagem técnica para a formação continuada de professores e professoras com diferentes propostas de ensino, formas de atuação e intervenção com expectativas de aprendizagem.

No ano de 2016 fui lotada novamente na Sala de Recursos Multifuncionais, numa sala própria, adequada e equipada, onde realizei um trabalho diferenciado com os alunos da Educação Especial, atendendo com horário marcado e de forma individualizada. Foi montado um portfólio de cada aluno com as atividades, fotos e registros dos atendimentos. A inclusão sempre foi uma paixão e a organização de projetos pedagógicos de aprendizagem em diferentes níveis sempre se fizeram presentes no meu planejamento profissional. Nesse sentido, trabalhar com a comunidade, produzir conhecimento, idealizar projetos e parcerias são alguns dos elementos constitutivos que me aproximam do objeto de estudo da presente pesquisa.

No ano de 2017 fui cedida para atuar como Secretária Acadêmica do curso de Pedagogia da UEG, por meio de um Termo de Cooperação Técnica firmado entre a UEG e o Município

de Planaltina para a oferta da Educação Superior, com ônus para o município. Para isso, fui lotada na Secretaria Municipal de Educação como Técnica Pedagógica, responsável pela formação continuada de professores e professoras do município e pelo local de funcionamento do Curso de Pedagogia para a oferta da Educação Superior pública e gratuita, buscando parceria com as universidades por meio de convênios. Foi nesse ano que comecei a estudar sobre a formação docente como possibilidade de ressignificar a práxis pedagógica.

Em meio a essas buscas por parcerias para a oferta da Educação Superior, no mês de abril do ano de 2018 nasceu o meu segundo filho, o pequeno Arthur. Esta gestação foi muito tranquila, bem diferente da primeira. Ele nasceu pesando exatamente 3kg, um menino forte e aparentemente saudável, mas quando chegou em casa não estava ganhando peso, confesso que fiquei muito tensa com isso, mas segui as orientações médicas de amamentação e aos poucos ele foi ganhando peso, sem precisar complementar a alimentação. Um fato que não me esqueço foi o dia em que ele, aos dois meses, engasgou com o leite materno e quem fez a manobra para desengasgá-lo foi o pai, nosso herói. Foram momentos difíceis fiquei com medo de amamentar e ele engasgar novamente, mas graças à Deus, não passei mais por esse episódio traumático. O Arthur cresceu e hoje é uma criança forte e saudável.

Ao entrar em contato com o mundo acadêmico da UEG tive a oportunidade de conhecer no ano de 2019 o Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI), coordenado pela Prof.^a Dra. Andréa Kochhann, uma pesquisadora com um currículo recheado de conhecimento, pesquisa e extensão. Nesse lugar, de grande relevância acadêmica, tive a oportunidade de participar de uma palestra desta doutora, denominada: “Gestão do tempo e do conhecimento” que ela faz no “Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado”, uma das atividades realizadas pelo GEFOPI. Essa palestra serviu de motivação para concorrer a uma vaga no mestrado.

Em síntese, depois que assisti essa palestra, procurei participar ativamente de todas as palestras do grupo. E hoje estou produzindo artigos, ministrando palestras e meu currículo está melhorando a cada dia. Por meio das orientações do GEFOPI tenho procurado organizar um planejamento de rotina diária, que envolve todas as atividades cotidianas, tempo para família, para o lazer, para a religião, para o trabalho, para a leitura, para pesquisa, para as palestras, enfim um planejamento com possibilidades de alcançar objetivos profissionais, sociais e pessoais. Hoje sou uma gefopiana e tenho muito orgulho dessa trajetória acadêmica que estou projetando em minha vida profissional.

Em agosto do ano de 2022 fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Unidade Universitária da UEG de Luziânia

em primeiro lugar. O projeto de pesquisa que apresentei ao programa de Mestrado tinha como objeto de pesquisa a Extensão Universitária. O motivo de ter escolhido pesquisar sobre extensão se justifica pelo fato de analisar o currículo dos professores e professoras orientadores(as) do referido programa, e a Prof.^a Dr.^a Andréa Kochhann foi a que mais se aproximou dos meus interesses acadêmicos, não apenas por conhecê-la, mas principalmente por me identificar com suas escritas e pensamentos. A Prof.^a Dr.^a Andréa Kochhann é uma freiriana apaixonada pela educação, pela pesquisa, pelo ensino, pela vida e pela extensão, como possibilidade de formação acadêmica e docente na transformação da sociedade.

Por estar envolvida com a formação de professores e professoras trabalhando neste momento com a Educação Superior. Para passar no mestrado estudei com afinco o currículo da professora Andréa Kochhann e procurei escrever um projeto de pesquisa alinhado com as ideias defendidas e pesquisadas pela referida professora. E deu certo, o projeto foi aprovado, meu currículo estava bem pulverizado, ou seja, contemplando diferentes ambientes de pesquisa e formação com artigos, eventos, projetos de extensão, participação em bancas de graduação, palestras e mediação. Nesse sentido, a Extensão Universitária como uma possibilidade de formação docente pela práxis crítico-emancipadora, conforme Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a), vem se configurando como um objeto de estudo que permeiam os meus objetivos profissionais, sociais e pessoais que visam uma educação humanizadora e transformadora.

Nessa perspectiva, no presente momento meu planejamento está inteiramente voltado para o Mestrado Acadêmico da UEG. O meu propósito é investir na minha formação e melhorar a cada dia meu currículo, ampliando os conhecimentos sobre a Extensão Universitária e a formação docente analisando os desafios e as conquistas na concretização do projeto de extensão intitulado: Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras de Planaltina – GO (CIFOPLAN), que pretende produzir o saber e viabilizar a formação de acadêmicos e acadêmicas da UEG e professores e professoras do município de Planaltina – GO, por meio da metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire (1983a, 1987) com práticas de diálogo no sentido da humanização.

Neste sentido, a realização da presente pesquisa se justifica por motivos pessoais, acadêmicos, profissionais e sociais. Os motivos pessoais estão atrelados à realização de metas projetadas para os próximos anos no desejo de ampliar a minha formação acadêmica. As metas estão organizadas mediante um planejamento de rotina diária, que esquematiza todas as atividades cotidianas, tempo para família, o lazer, a religião, o trabalho, a leitura, a pesquisa, as palestras e os eventos acadêmicos e pessoais. Os motivos acadêmicos estão relacionados a

análise da Extensão Universitária no processo da formação acadêmica e docente, no contexto das necessidades dos professores e das professoras da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO, que contempla o meu interesse acadêmico em investigar e participar ativamente da presente pesquisa social.

Os motivos profissionais são reforçados e interligados aos anteriores, com oportunidades vivenciadas, dado que, no ano de 2023 após algumas tentativas indeferidas, a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Planaltina – GO foi finalmente deferida. O Polo da UAB pode ofertar cursos de graduação e especialização por meio de cooperação técnica entre o município e diferentes instituições públicas de Educação Superior do Brasil. Assim, que as primeiras turmas forem formadas atuarei como Secretária Acadêmica e Assistente à Docência, com o objetivo de apoiar as atividades de ensino, dar suporte no acolhimento e manutenção dos acadêmicos e acadêmicas, estimular a formação de grupos de aprendizagem colaborativa e realizar projetos acadêmicos e de integração do Polo à comunidade, por meio de ações extensionistas com vistas a transformação e superação de ideologias dominantes.

Destarte, minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional foram apresentadas demonstrando o movimento dialógico e dialético da minha constituição enquanto ser humano, enquanto professora, enquanto cidadã planaltinense e enquanto extensionista. Desde o processo de alfabetização apresentado em minha trajetória percebe-se a necessidade do envolvimento da universidade com a comunidade em geral, assim como, no contexto da formação de professores e professoras dos diferentes espaços escolares. Nesse cenário, o Projeto CIFOPLAN foi construído coletivamente na perspectiva de desvelar as ideologias dominantes numa abordagem contraditória das conquistas e desafios da formação docente e acadêmica pela Extensão Universitária.

1.2 O materialismo histórico-dialético

A presente pesquisa se aproxima do materialismo histórico-dialético, no tocante a investigação da Extensão Universitária e como se processa esse movimento real na formação docente e acadêmica de estudantes universitários em diálogo com professores e professoras atuantes do ensino fundamental grupos finais, visando a produção do conhecimento científico e a transformação social. “A formação docente é relevante e, apesar de ser ampla e muito estudada, é complexa e em constante movimento, caracterizando-se como um objeto de múltiplas determinações” (Kochhann, 2022, p. 11). Nesse sentido a pesquisa pretende sair da

aparência do processo formativo inicial e continuado de professores e professoras via Extensão Universitária para chegar a essência, no intuito de analisar as múltiplas determinações do objeto de estudo.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 22).

Para Marx (2002), não basta apreender a forma dada ao objeto de estudo, sua mera aparência, de forma mediata, o papel do pesquisador e da pesquisadora é investigar a estrutura e a dinâmica do objeto como um processo, pesquisando em diferentes fontes para ampliar o conhecimento sobre a temática a ser investigada, fazendo uma análise mediata e crítica de todo o processo, procurando sempre que possível fazer uma revisão dos conhecimentos adquiridos, sem medo de utilizar a criatividade e a imaginação. Nesse contexto de investigação, o pesquisador e a pesquisadora “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (Marx, 2002, p. 28). Assim, ao fazer suas pesquisas, o interesse de Marx não era conhecer algo abstrato, mas era sobre como conhecer um objeto real e presente na prática social.

É importante mencionar que a intenção de Marx não era criar um método pois a orientação de seu pensamento era de natureza ontológica, visando o estudo do ser social e suas relações com o trabalho. Netto (2011) relata que Marx nunca publicou um texto especificamente dedicado ao método de pesquisa em relação à teoria ou a própria investigação. Entretanto, ao realizar um amplo estudo das transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção, Karl Marx acabou se tornando um dos maiores representantes da teoria materialista, em que a formulação é conhecida como marxista, sendo denominada de ciência com o nome de materialismo histórico. Ao lado de seu amigo Engels teceram críticas de forma dialética a teorias existentes no século XVIII que não valorizavam a ação humana na constituição dos fenômenos das relações sociais.

Relacionando o pressuposto materialista e a lógica dialética, desenvolveram o método materialista histórico-dialético, um método de estudo científico e de transformação da realidade. Com a lógica dialética, desenvolveram uma concepção científica para a compreensão dos fenômenos baseada na prática social; procuraram conhecer as leis gerais que regem as relações sociais. Com o materialismo histórico, estudaram as transformações da vida em sociedade, os processos históricos e as práticas sociais dos

homens. Buscaram entender a história a partir da inter-relação entre os diversos complexos sociais, sejam econômicos, políticos ou sociais (Mollo; Moraes, 2011, p. 94-95).

Na concepção materialista histórico-dialética, a compreensão de vida é material, buscando compreender e investigar os diversos complexos sociais, econômicos e políticos de sua época, Marx ateve-se em analisar criticamente a sociedade burguesa com o objetivo de descobrir sua estrutura e dinâmica, configurando um longo processo de elaboração teórica, o que proporcionou uma análise detalhada das diferentes relações do seu objeto de estudo com a ação humana. Netto (2011, p. 19) afirma que “o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx formula com precisão seu método”. Esse método que investiga o processo de vida real pode revelar as múltiplas determinações da formação docente e acadêmica no contexto da Extensão Universitária.

O movimento da presente pesquisa se configura na perspectiva da práxis crítico-emancipadora na visão de Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a) e suas implicações no CIFOPLAN, tendo como dados empíricos a análise e a discussão de situações problemas, desafios e experiências teórico-práticas de professores e professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Planaltina – GO em parceria com estudantes universitários no processo formativo. Na concepção de Curado Silva (2018a, p. 16) “O método dialético implica sempre uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo, trazendo como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes”. Desta forma, o estudo dos fatos na totalidade, permite ao pesquisador e a pesquisadora dar continuidade aos conhecimentos acumulados ou superar criticamente constituindo assim o papel social e transformador da universidade em parceria com diferentes ambientes educacionais.

Considerando que a epistemologia da Extensão Universitária influencia na formação acadêmica e docente, a discussão sobre o prisma do materialismo histórico-dialético pretende abordar as concepções contra-hegemônicas, da dialética e da práxis. Sobre essa ótica, Kochhann (2022, p. 91) defende que “considerando o trabalho pedagógico e uma luta contra-hegemônica, pela filosofia da transformação em que o ser humano seja valorizado [...] a educação pode favorecer o desenvolvimento de um sujeito revolucionário”. Esses múltiplas determinações que envolvem o objeto de estudo pode vir a ser pela práxis crítico-emancipadora que contempla o trabalho como princípio educativo em Gramsci com vistas a emancipação e a formação omnilateral, que agrega a formação integral, técnica e política, buscando compreender e lutar contra as ideologias dominantes impostas pelo sistema capitalista.

Nessas condições, Marx apresentava que um objeto para ser compreendido era necessário que o mesmo fosse entendido pelas suas múltiplas determinações, mediante o contexto histórico, que é político e principalmente econômico. Para além da historicidade ou materialidade é preciso entender a dialética existente entre o real imediato e o real pensado, entre a aparência e a essência, a partir de um vir-a-se ou devir (Kochhann, 2022, p. 21).

Para uma adequada elaboração teórica, conforme Marx (2002), seguindo o objeto de estudo historicamente e analisando as suas múltiplas determinações, o pesquisador pode começar a coleta de dados pelo todo vivo, no qual terá uma representação caótica de um todo. Após uma intensa análise dessa representação caótica, o real imediato é possível descobrir as relações gerais abstratas que são determinantes por mediações. Com essa descoberta o pesquisador percorre novamente todo o processo de modo inverso até chegar numa rica totalidade, agora concreta e pensada de determinantes e relações diversas, o real mediato, o concreto pensado.

Na presente pesquisa essa coleta de dados se deu por meio de uma análise das condições objetivas iniciais sobre as concepções do processo formativo no viés da Extensão Universitária de estudantes universitários e professores e professoras participantes do Projeto CIFOPLAN. O movimento inverso foi investigado mediante a análise das condições objetivas finais com a mesma temática e a entrevista, levando em consideração a investigação das mediações presentes no contexto histórico e social e da fundamentação teórica da pesquisa no intuito de chegar a uma determinação pensada e concreta da realidade do processo.

O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só "a viagem de modo inverso" permite esta reprodução. Já salientamos que, em Marx, há uma contínua preocupação em distinguir a esfera do ser da esfera do pensamento; o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera "cientificamente exato" (o "concreto pensado") é um produto do pensamento que realiza "a viagem de modo inverso". Marx não hesita em qualificar este método como aquele "que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto", "único modo" pelo qual "o cérebro pensante" "se apropria do mundo" (Netto, 2011, p. 44-45).

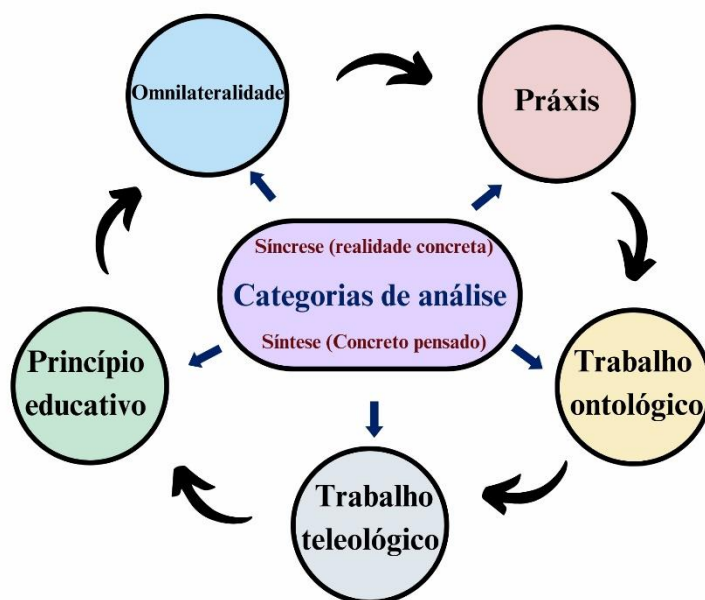
O conhecimento da realidade na perspectiva do materialismo histórico-dialético compreende uma síntese de muitas determinações, cada determinação aparece como algo único que se relaciona com outras determinações, formando a unidade do diverso, uma tarefa do pensamento que pode configurar a essência de um fenômeno construída pela análise da realidade. "Partindo do abstrato, alcançar o concreto pensado e retornar ao abstrato modificado possibilita uma compreensão crítica e emancipadora do real concreto" (Kochhann, 2022, p. 30). A investigação da realidade pela dialética perpassa pela análise da parte como um todo, requer a discussão e a compreensão de diferentes elementos constituídos pelo tempo histórico, pelas

relações sociais e modos de produção. Neste viés, o movimento do processo formativo proporcionado pelo CIFOPLAN pode revelar uma compreensão crítica do real concreto.

Nesse contexto de investigação a presente pesquisa utiliza-se da classificação dos elementos em categorias, visando a análise da participação de estudantes universitários e professores e professoras da rede municipal num projeto de extensão, quanto ao processo formativo pela omnilateralidade com vistas a emancipação e transformação social, a práxis – unidade teoria e prática, o contexto do trabalho ontológico, teleológico e como princípio educativo.

As categorias especificadas acima emergiram do objeto de estudo e suas delimitações, ao estudar essas categorias torna-se possível conhecer expressamente como se constituem a articulação interna do processo formativo de professores e professoras, partindo da síncrese (uma visão caótica da realidade concreta de professores e professoras em formação) visando chegar na síntese (o processo de formação de professores e professoras pensado de forma processual e orgânica), mediante a análise da mediação de diferentes determinações (Saviani, 2011). A Figura 2 apresenta o movimento estrutural das categorias que emergiram do objeto de estudo.

Figura 2 – Estrutura das categorias de investigação



Fonte: Elaborado pela autora utilizando o canva (2023).

A análise do objeto de estudo em categorias se propõe a auxiliar na compreensão dos dados e respostas que surgirão durante a investigação. “Por isso mesmo, o estudo das categorias

deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual)” (Netto, 2011, p. 46). Haja vista, que o método pode ser compreendido como construção teórica, a partir das análises sobre a gênese do desenvolvimento da sociedade, estruturado com seus conceitos e categorias atuais. Desta forma, o método vai além de uma interpretação filosófica, pois impulsiona a ação do sujeito no sentido da transformação.

A primeira categoria do objeto de estudo a ser discutida, enquanto formação docente e acadêmica de forma integral e crítica designa a omnilateralidade¹ que se refere à “formação do homem enquanto homem, que se libertou dos limites da sociedade burguesa, que nega sua genericidade, representando uma formação ampla enquanto ser livre” (Sousa Junior, 1999, p. 102). A formação omnilateral tem como perspectiva superar a exploração da classe trabalhadora pelo capital, proporcionando uma formação integral e humanizadora do sujeito social com potencial de modificar as estruturas sociais e promover mudanças significativas na sociedade.

Em conformidade com esse pensamento de formação com potencial revolucionário Gadotti (2010, p. 135) apresenta que “Para Marx, a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total”. O autor enfatiza a necessidade de estabelecer o trabalho como princípio educativo para que a exploração da classe operária pelo capitalismo possa ser eliminada. Nas Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, Marx (2011), apesar de não ter o seu objeto de estudo centrado na educação, recomenda a formação politécnica², visando um novo modelo de ensino e sociedade como possibilidades de transformação da classe trabalhadora e de processos educativos, contemplando conteúdos pedagógicos que envolvem a educação intelectual, corporal e tecnológica com vistas a uma formação integral das múltiplas capacidades humanas.

As ideias educacionais de Marx serviram de inspiração para os intelectuais defensores de uma concepção contra-hegemônica que elaboram suas pesquisas em defesa da formação omnilateral. Nessa abordagem, um dos autores que se destaca é Antônio Gramsci (2001), que compreende a educação na indissociabilidade teoria e prática, na valorização da cultura e da

¹ Esse conceito também é apresentado como onilateralidade por alguns autores, inclusive Sousa Junior (1999).

² O conceito de politecnia em Marx, conforme Maciel (2018, p. 99) “é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.” Apesar da politecnia ser considerada o caminho para alcançar a omnilateralidade, nos argumentos de Marx (2011) esse processo não é possível dentro de uma estrutura capitalista.

política, uma educação que ligue a escola e o trabalho não para uma formação que atenda as demandas do capitalismo, mas uma formação humana que desenvolva a criatividade e a consciência.

A discussão sobre a unidade teoria e prática que podem propiciar a emancipação do ser humano, no sentido de maior compreensão para pensar uma organização coletiva da classe trabalhadora na formação de seus intelectuais orgânicos, podem se constituir no processo formativo via Extensão Universitária. “É preciso unidade teoria-prática nas ações extensionistas, unindo o trabalho intelectual e o manual, para uma formação omnilateral que possibilita a emancipação humana” (Kochhann, 2022, p. 88). O trabalho com esse princípio educativo, uma categoria a ser analisada, em que Gramsci (2001) aponta como elemento primordial o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia do sujeito para uma formação profissional humanizadora.

Nesse contexto a segunda categoria do objeto de estudo a ser investigada na presente pesquisa é a práxis, entendida como um instrumento teórico com função prática e pode ser identificada por Vázquez (1997, p. 5) como: “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”. Nessa perspectiva a práxis impulsiona a transformação por intermédio da interpretação da realidade, que por sua vez, pode provocar mudanças no contexto social e na formação de professores e professoras com possibilidades de emancipação. “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento [...] não basta interpretar, o que importa é transformar” (Marx, 1996, p. 12). Nesse sentido, a proposta é investigar não apenas a interpretação da realidade do processo formativo dos professores e professoras, mas principalmente a função social do conhecimento capaz de transformar a existência humana.

Levando em consideração a concepção materialista histórico-dialética não é possível ocorrer a transformação da sociedade com um projeto de extensão. O projeto de extensão não transforma a sociedade. Mas, com um projeto de extensão é possível proporcionar aos sujeitos condições de transformar sua prática, seu conhecimento ou sua relação homem-natureza, na perspectiva do coletivo e de uma nova organização das relações de produção social, o que pode favorecer seu trabalho concreto à luz da visão crítico-emancipadora (Kochhann, 2021a, p. 77).

Neste sentido, as propostas apresentadas pelo projeto de extensão CIFOPLAN que abrange os professores e as professoras dos grupos finais do ensino fundamental em resposta às demandas apresentadas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO e estudantes universitários da UEG, não consegue transformar a sociedade, mas um projeto de extensão planejado na perspectiva do trabalho coletivo pode promover a

transformação de sujeitos de forma crítica e emancipadora inspirado no movimento da práxis, por meio do intercâmbio de saberes e da organização, produção e construção do conhecimento científico.

É impressionante a importância que Gramsci confere a filosofia da práxis, inspirando-se na concepção do marxismo, tanto que em sua obra intitulada *Cadernos do Cárcere*, o autor apresenta uma extensa produção científica sobre a temática. Em análise a essa produção de Gramsci em consonância com Marx, Semeraro (2006, p. 250) estabelece a filosofia da práxis como “sendo a expressão da história e das aspirações das massas populares, desvenda e enfrenta as contradições existentes na sociedade: “é a própria teoria das contradições”, faz das classes subalternas, sujeitos ativos e parte integrante na luta”. Na visão do autor a filosofia da práxis não é um instrumento de governo da classe dominante e sim a representação das classes subalternas que tem a vontade de conhecer as verdades e construir alternativas contra-hegemônicas.

Visando a produção do conhecimento científico numa concepção contra-hegemônica, considera-se imprescindível a compreensão sobre a filosofia da práxis “como a ciência da dialética e a gnosiologia, na qual os conceitos gerais de história, de política, de economia se relacionam em unidade orgânica” (Gramsci, 1991, p. 155). O estudo sobre a filosofia da práxis pode proporcionar o entendimento da origem, da natureza e da forma, no sentido de criar possibilidades de desenvolvimento do ato de conhecer dos seres humanos, valorizando a centralidade histórica que permeiam os sujeitos e a construção coletiva de sua história elencada na formação da consciência humana e política para saber lidar com as lutas em prol da libertação na superação de ideologias dominantes.

O desenvolvimento da práxis é um processo contínuo e complexo, principalmente na formação de professores e professoras na articulação do trabalho pedagógico com o trabalho social. O movimento dialético da práxis conforme Curado Silva (2018a, p. 37), pode proporcionar “um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalho docente”. Esse movimento pode levar os sujeitos a compreenderem as relações de produção impostas pela sociedade frente a realidade do trabalho docente, enquanto atividade transformadora em diferentes contextos sociais.

A compreensão da práxis, enquanto atividade social transformadora ou atividade objetiva de transformação ou atividade com unidade teoria e prática, perpassa por ações objetivas de criação, em que o processo se inicia no pensar do fazer, para quem fazer, como fazer e se efetiva nesse pensar, considerando a totalidade e a contradição do processo (Kochhann, 2022, p. 86).

O projeto de extensão CIFOPLAN, apesar de fazer parte da estrutura capitalista foi pensado e planejado na perspectiva de ser uma atividade social transformadora na formação acadêmica e docente de professores e estudantes de licenciatura. “Pensando na possibilidade de transformação da realidade, é que defendemos a educação alicerçada sobre as bases da práxis transformadora” (Kochhann, 2022, p. 86). A formação proporcionada pelo CIFOPLAN por meio dos círculos de cultura pretende modificar a relação do sujeito com o campo de atuação pedagógica, rompendo com metodologias tradicionais, que trazem uma visão fragmentada da realidade e visando uma formação de saberes práticos e não apenas experienciais. Uma formação transformadora que analise as múltiplas determinações presentes na realidade num processo de mediação.

Os saberes experienciais muito divulgados entre a categoria docente não pode ser visto como o núcleo vital do saber docente, pois assim estariam valorizando a formação em trabalho em detrimento da formação inicial. É preciso que se pense em uma formação de saberes práticos tanto na formação inicial quanto na continuada, de forma que entendam que o processo é contínuo e que a experiência é apenas uma forma de saber que precisa ser prático (Kochhann, 2022, p. 73).

O saber prático perpassa pela formação em caráter contínuo se pauta no como fazer para ensinar e na criatividade para conceber esse ensino em diferentes situações. Desta forma, requer um domínio da unidade teoria e prática, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. “A função docente é ensinar que tudo pode acontecer de diferentes formas e ou estratégias, devendo ter como valor e objetivo final a oportunidade para que o outro se aproprie do conhecimento para fazer valer seus direitos na busca pela transformação social” (Curado Silva, 2018a, p. 93). Esse saber ensinar pode revelar as contradições existentes na realidade, no projeto CIFOPLAN seguindo a perspectiva do saber prático, professores e graduandos podem ser motivados a produzirem conhecimento sobre o seu trabalho na análise das conquistas e desafios pertinentes a sua formação, no sentido de transformar a realidade e pensar criticamente sobre os obstáculos impostos pela sociedade no processo educacional.

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (Duarte, 2003, p. 620).

A partir dessa reflexão é importante ressaltar que o conhecimento teórico no processo formativo de professores e professoras são necessários para o(a) docente desenvolver bem o seu trabalho. Sobre a importância da teoria Freire (1983a, p. 93) enfatiza: “De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato

analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar.”. O autor evidencia que a teoria contempla a prática, seguindo esse prisma, a pesquisa de conhecimentos disponíveis sobre processo de ensino e aprendizagem e a criação de estratégias didáticas para ensinar os conteúdos escolares podem contribuir para a qualidade da educação na medida que promove a práxis.

O trabalho docente global e consciência de classe também constituiu o quadro estruturante da práxis visando o trabalho conjunto dentro da escola em torno do projeto favorecendo a consciência de classe mediata e que a especificidade da docência é o ato de ensinar, considerando que o professor é um profissional da educação ou trabalhador da classe de professores, que sua atividade laboral é o ensinar (Kochhann, 2022, p. 81).

A formação de professores e professoras numa perspectiva da práxis crítico-emancipadora requer uma consciência de classe. Diante dessa perspectiva o projeto CIFOPLAN pode possibilitar a apropriação e construção permanente de diferentes saberes, inclusive, do próprio processo de conhecer o ser professor e professora na sua condição de sujeito do conhecimento. Nesse sentido, conhecendo a particularidade da formação docente na sua individualidade e na mediação com os campos da vida cotidiana em relações sociais, pode emergir “na formação do novo bloco histórico, pois produz elementos de construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana” (Curado Silva, 2018a, p. 38). A união da classe de professores e professoras, mediante uma organicidade intelectual pode se configurar na superação do capitalismo e valorização da classe dos trabalhadores.

Entretanto ressaltemos e não nos esqueçamos que a base de constituição da sociedade e da consciência humana está sob relações de produção capitalista, o que implica a premissa não da diferença, pois realmente somos diferentes, mas da exploração humana e da distribuição desigual dos bens produzidos. Assim, a perspectiva da reconstrução social mantém as atuais relações de produção e, portanto, resvala na ideia de tolerância, adaptação e assimilação. Embora não neguemos a necessidade de pensar políticas de equidade. Não basta pensar apenas no diálogo, mas também, e urgentemente, na práxis revolucionária (Curado Silva, 2008, p. 121)

As condições históricas do trabalho na sociedade capitalista, diante da exploração humana e da distribuição desigual dos bens produzidos levam o homem e a mulher à alienação. Nesse contexto, o ato de ensinar, que constitui a essência do trabalho docente pode ser vivenciada pela práxis, na procura de superar condições alienantes. O conhecimento da realidade alienante requer que o professor e a professora tenha habilidades de pesquisa, no sentido de reconhecer estruturas dogmatizantes que não abrem espaço para a discussão e crítica, e ousar a partir da aquisição de conhecimento teórico e aliado a novas práticas de superação da lógica imposta pelo capitalismo e pelas políticas de adaptação e assimilação. Nessa vertente da

práxis revolucionária, o professor e a professora pode se constituir um sujeito coletivo, consciente e politizado ao construir situações de superação da lógica dominante pela atividade docente (Curado Silva, 2018a).

Eis a compreensão que defendemos para o pensar e fazer das ações extensionistas visando a transformação objetiva da sociedade pela atividade, em que a emancipação pode ser pensada e quiçá alcançada, mesmo que para isso seja necessário uma revolução educacional, e que talvez a extensão universitária possa contribuir, partindo da concepção de práxis coletiva e revolucionária, de forma intencional, considerando a práxis social, que assume a necessidade de uma destruição da ordem social vigente objetivando criar uma nova ordem (Kochhann, 2022, p. 88).

Tais concepções apresentadas vem de encontro as expectativas e contradições pertinentes a estruturação do projeto de extensão CIFOPLAN, que em suas ações visam a transformação do processo formativo de professores e professoras em diálogo com estudantes universitários, mediante a produção de conhecimento científico sobre o trabalho docente, partindo da compreensão da práxis coletiva e objetivando criar novos processos formativos. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 1987, p. 58). Desse modo, os participantes do CIFOPLAN, enquanto agem podem promover uma transformação, numa constante autotransformação, visto que a práxis por sua própria essência implica na transformação da realidade (Lukács, 2012).

As atividades de extensão podem proporcionar a formação de professores e professoras em diferentes espaços de aprendizagem, na unidade teoria e prática. Esse movimento dialético de formação pautado pela práxis pode converter o conhecimento teórico em ação transformadora e vice-versa. Nesse processo, a aprendizagem pode acontecer de forma colaborativa e pela apreensão de contextos históricos com mediações e contradições, possibilitando uma transformação pessoal, social e acadêmica. Sendo assim, visando um práxis emancipadora na relação dialética para Curado Silva (2008, p. 45) “Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência)”. Em conformidade com esse pensamento da autora conhecer a realidade não é um movimento simples de pensar sobre a formação docente e acadêmica, mas um devir histórico com vistas a produção do conhecimento científico emancipador e transformador, esse processo leva tempo e requer mediações profundas e consistentes.

Nessa dimensão investigativa a terceira categoria de análise abrange o trabalho ontológico no propósito de obter uma compreensão sobre os fundamentos de transformação histórico-ontológico da classe trabalhadora, representada na presente pesquisa por docentes em formação e por estudantes universitários. A compreensão da concepção de Extensão

Universitária e suas relações e implicações com o CIFOPLAN perpassa por fundamentos histórico-ontológicos. Nesse sentido, conforme Duarte (2012, p. 38) “como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista”. Seguindo essa concepção do autor a presente pesquisa pretende analisar os processos historicamente concretos da formação docente dos professores e professoras dos grupos finais do ensino fundamental e de acadêmicos e acadêmicas em formação.

De acordo com Saviani (2007) os fundamentos históricos estão relacionados as ações realizadas pelos(as) próprios(as) homens e mulheres ao longo do tempo, complementando esse processo os fundamentos ontológicos é o produto dessa ação que compreende a natureza e a existência do ser humano. “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). Nesse sentido, os estudos ontológicos apresentam como perspectiva uma investigação da essência do ser humano e as relações sociais em suas condições reais e concretas, proporcionadas pelo trabalho, no caso o trabalho educativo e pedagógico.

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. O homem que trabalha “usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito” (LUKÁCS, 1979, p. 199).

No contexto dessa relação do homem e da mulher com o trabalho, o materialismo de Marx propõe analisar um objeto real pelos seus fundamentos histórico-ontológicos, em que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, ou seja, se configura como uma condição natural da vida humana. A forma concreta do trabalho, mediante cada momento histórico pode ser um determinante da sociabilidade. Nesse contexto, o que se verifica é que desde o começo da história da humanidade existiram diferentes formas de trabalho, porém nenhuma forma de trabalho permitiu ao homem viver uma liberdade plena (Tonet, 2005). Diante dessa situação de alienação pelo trabalho provocada em grande parte pelo sistema capitalista, nos estudos de Marx, a sociedade só poderia ser transformada em sociedade mais justa e livre se as condições que alienam o trabalho e o trabalhador deixassem de existir e para isso as organizações trabalhistas teriam que passar por uma profunda mudança.

Marx não critica o trabalho, mas a forma como o homem se relaciona com o homem por meio do trabalho. Na sociedade capitalista esta relação é de alienação ou estranhamento, sinônimo de exploração. O produtor-proletariado não tem acesso ao produto. Esse é o primeiro momento que o homem nega a sua humanidade. Ao alienar-se o homem aceita as condições de relação social de subordinação ao capital. Como

bem trata Marx, o real concreto imediato não é a essência da realidade. Esse proletariado alienado não escolheu assim ser. Foi um devir, ou seja, vir a ser, uma construção pela materialidade das relações de produção ao longo da história. Por isso, o objeto para ser compreendido deve ser analisado em sua totalidade (Kochhann, 2022, p. 25).

No sentido de entender o objeto de estudo na sua totalidade, visto que perpassa pela formação docente, ou seja, trabalhadores e trabalhadoras da educação, a pesquisa considera importante investigar as transformações internas e externas do ser social. De acordo com Tonet (2005, p. 66) “o trabalho, em sentido ontológico, isto é, como uma atividade produtora de valores-de-uso, é um ato fundante do ser social e nesse sentido permanecerá como lei eterna do devir humano”. Desse modo, uma abordagem de caráter ontológico pode permitir uma compreensão da natureza do trabalho e das suas possibilidades e limites expressas no trabalho educativo e acadêmico da formação docente, visando a emancipação humana e a luta pela superação da exploração pelo capital.

Nesse prisma de formação de professores e professoras sujeitos (as) de sua própria história, a emancipação humana é “uma possibilidade, certamente a mais conveniente para a humanidade, mas apenas uma possibilidade que dependerá da ação dos próprios homens para de tornar realidade” (Tonet, 2005, p. 242). Posto isto, um projeto de extensão que tem como objetivo formar professores e professoras críticos(as) e transformadores(as) pode utilizar-se da categoria trabalho que na visão de Marx é a raiz ontológica do ser social, dada a essa característica essa categoria é inseparável da linguagem, do conhecimento e da educação. A apropriação dessas características podem ser fundantes para as relações individuais e sociais. Além disso, o domínio consciente e coletivo do processo histórico-social pode vir a ser uma possibilidade de emancipação humana.

Dessa forma acredita-se que a liberdade do sujeito quanto aos jugos da sociedade capitalista está na emancipação humana que consiste na forma que o sujeito consegue se posicionar frente aos problemas sociais, quando o sujeito supera os efeitos do mundo capitalista, tomando suas próprias decisões sem influência do Estado (Kochhann, 2022, p. 35).

Destarte, a superação do efeitos do mundo capitalista pode acontecer, mas para isso é necessário que ocorra uma revolução em que a classe trabalhadora precisaria se unir de forma organizada e tomar o poder. Uma revolução a esse nível requer uma ampla apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana. O processo formativo dos professores e professoras numa perspectiva de emancipação humana precisa se pautar no conhecimento amplo da natureza e da função social da atividade educativa. “A emancipação humana pode vir com uma revolução nas relações sociais em que ocorra o

reconhecimento do homem como produtor e consumidor de seu trabalho” (Kochhann, 2022, p. 34). O projeto de extensão CIFOPLAN pode vir a ser uma mediação na construção de uma atividade educativa com perspectivas revolucionárias, mediante a produção do conhecimento científico na perspectiva desvelar a ordem social vigente.

Mediante a adversidade do momento presente que dificulta os movimentos de uma possível emancipação humana. Para Gadotti (2010, p. 147) “O que determina as opções do indivíduo não é a natureza humana genérica, mas a formação histórico-social”. Essa formação histórico-social é mediada pelo trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se torna um processo complexo ao longo do tempo. Sendo assim, o trabalho na sociedade capitalista possui um estreita relação com a educação. Esse trabalho, “não pode ser entendido como meramente a realização de algo que lhe garanta as condições mínimas ou precárias de sobrevivência como ocorre na relação social capitalista, mas enquanto uma constituição ontológica” (Kochhann, 2022, p. 32). Diante desse fato, o processo de formação docente precisa rever os aspectos histórico-ontológicos presentes na atividade educativa, buscando compreender e superar as manobras da classe dominante e suas formas de alienação impostas pelo capitalismo.

A quarta categoria a ser investigada se refere ao trabalho teleológico, enquanto perspectiva de práxis social, diferentemente das tentativas idealistas de pôr teleologia no âmbito da natureza e da sociedade. Diante disso, não trataremos da teleologia na sua forma generalizada, mas nos “atos singulares do agir humano-social, cuja forma mais explícita e cujo modelo é o trabalho” (Lukács, 1979, p. 81). Com essa análise do agir humano, o Projeto CIFOPLAN na formação do trabalhador docente, considerando a intencionalidade, planejamento e propósitos, pode vir a ser uma proposta significativa de superação de perspectivas idealistas e empiristas que dominam o cotidiano.

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. O homem que trabalha “usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito” (Lukács, 2012, p. 199).

Nesse processo de dupla transformação proporcionada pelo trabalho, compreende-se a teleologia como categoria específica do agir humano. O ato teleológico no interior do processo de trabalho origina a especificidade do ser social. Essa característica “pode promover transformações internas e externas do ser social, por uma ontologia materialista tornada histórica, expressa no trabalho educativo e pedagógico, podendo ocorrer na universidade e nas

atividades de extensão” (Kochhann, 2022, p. 12). Como um processo resultante da capacidade humana de pôr teleologia segundo os interesses e necessidades imediatas, captando o movimento causal das coisas.

Os objetos naturais, todavia, continuaram ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos etc. existem objetiva e independentemente da consciência do homem; e tão somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. Essa conversão em coisas úteis, porém, é um processo teleológico (Lukács, 2012, p. 199).

A intenção do presente estudo é converter o projeto de extensão CIFOPLAN num processo de formação docente útil à transformação da realidade social vigente por meio de uma pesquisa-ação. Para Lukács (2013, p. 38) “todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins”. Porém, é importante mencionar que a teleologia não é uma mera elevação da realidade à consciência, por ser uma objetivação resultante do trabalho a teleologia perpassa pela determinação objetiva da realidade material. Nesse contexto, a essência da teleologia consiste no agir intencional que, por sua vez, diferencia o trabalho humano de todas as outras formas de atividade laborativa animal, por ser um categoria exclusivamente humana, apenas o homem é capaz de construir pores teleológicos, ou seja, ações intencionais.

O desenvolvimento do projeto CIFOPLAN tem como desafio o objetivo de encontrar os meios necessários para responder aos problemas que surgem nos processos teleológicos, do como fazer para alcançar uma formação docente numa perspectiva da práxis crítico-emancipadora. O planejamento do CIFOPLAN pode ser considerado como o pôr teleológico do ato que se pretende realizar no intuito de apreender as propriedades e as determinações dos fenômenos naturais pela consciência humana. Nesse processo do como fazer, o ser humano espelha a realidade que o circunda de forma a reproduzi-la em sua mente. De acordo com Lukács (2013) o espelhamento é um procedimento de representar, de modo inteligível, os conteúdos da realidade e de convertê-los em conhecimento humano, historicamente construído.

A última categoria de análise a ser discutida contempla o trabalho como princípio educativo, uma categoria que se relaciona com as demais no debate sobre as teorias que podem propiciar a análise crítica sobre o ser humano e sua condição social. A compreensão dessa categoria permite pensar sobre a organização coletiva dos professores e professoras, que pertencem à classe trabalhadora, um motivo para organizarem seus pares, seus intelectuais orgânicos, aqueles que representarão a sua classe e terão o compromisso com a “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas

também no social e político” (Gramsci, 2001, p. 15). Esse entendimento da necessidade de organização do homem e da mulher coletivo(a) tem como perspectiva trilhar os caminhos para a resistência as opressões da classe dominante impostas pela exploração do sistema capitalista.

De acordo com Manacorda (2019) a tese defendida por Gramsci de que o trabalho constitui-se como princípio para desenvolvimento do processo educativo, amparado por uma concepção do marxismo inovador pode desvelar os mecanismos e dinâmicas da desordem capitalista e possibilitar a emancipação humana. Nesse contexto, citando Gramsci que compartilha essa ideia com Marx o trabalho como princípio educativo numa dimensão social envolve “toda a tradição cultural, que vive também e especialmente fora da escola, que, em um dado ambiente, produz tais consequências” (Manacorda, 2019, p. 294). Em função disso, a escola não pode se configurar no ambiente exclusivo do trabalho como princípio educativo, visto que, esse princípio encontra-se presente na ampla tradição cultural da história da humanidade.

O trabalho como princípio educativo em Marx carrega a marca histórica do modo de produção dominante e das relações sociais estabelecidas, estando ligado ao processo de socialização da humanidade e não somente à escola. É importante compreender que o princípio educativo está em todas as ações e setores e que, por isso, chega à escola. Mas, a escola não é o único setor responsável pelo trabalho como princípio educativo (Kochhann, 2022, p. 32).

Em conformidade com essa premissa do princípio educativo presente em diferentes setores da sociedade e por consequência na escola, Manacorda (2019) argumenta em suas análises gramscianas que esse processo precisa ser compreendido enquanto atividade teórico-prática, de forma planejada, integrada e permanente, perfazendo o trabalho intelectual e manual. Seguindo essa concepção de trabalho, o projeto de extensão CIFOPLAN apresenta como perspectiva a práxis – unidade teoria e prática. A formação omnilateral perpassa pelo trabalho como princípio educativo em direção ao desenvolvimento de forma racional, conforme Gramsci, citado por Manacorda que enfatiza:

Ele indicou, porém, a direção ‘racional’ do desenvolvimento, a nova relação que vai se estabelecendo entre trabalho intelectual e trabalho industrial, entre universidade e academias, como ponto de encontro de pesquisa e produção, de cultura e profissão; é uma escolha ‘moderna’, que exclui toda nostalgia pelo humanismo tradicional, quaisquer que possam ter sido seus valores históricos (Manacorda, 2019, p. 296).

Neste sentido, o processo formativo proposto pelo projeto de extensão CIFOPLAN tem a intenção de se aproximar das bases da práxis transformadora, visando a relação da pesquisa com a produção de conhecimento científico, de forma a valorizar os conhecimentos culturais e sociais dos(as) partícipes, rompendo com o tradicionalismo e propondo uma análise do materialismo histórico pelo trabalho pedagógico que pode vir a ser revolucionário. A partir

dessa reflexão, o ato pedagógico do trabalho para Gadotti (2010, p. 81) “É uma ação do homem sobre o homem, para juntos, construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes”. A construção de uma sociedade melhor encontra-se atrelada numa revolução nas relações de produção e na educação como possibilidade de emancipação dos homens (Gramsci, 2010).

Quanto a emancipação precisamos retomar a concepção de Marx e Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade pela escola unitária e a emancipação política, religiosa e econômica, que pode levar a emancipação humana, considerando o trabalho pedagógico e uma luta contra-hegemônica, pela filosofia da transformação em que o ser humano seja valorizado e a educação pode favorecer o desenvolvimento de um sujeito revolucionário (Kochhann, 2022, p. 91).

Considerando que o projeto de extensão CIFOPLAN influencia na formação acadêmica e docente, a discussão sobre o prisma do materialismo histórico-dialético teve como pretensão abordar as concepções contra-hegemônicas, da dialética, da práxis e a omnilateralidade. Essas múltiplas determinações que envolvem o objeto de estudo pode vir a ser pela práxis crítico-emancipadora que contempla o trabalho como princípio educativo em Gramsci com vistas a emancipação e a formação omnilateral (Kochhann, 2022). Nesse contexto, a questão educacional em Gramsci, Marx e Engels enfatiza uma formação humana integral, politécnica e unitária com base no princípio educativo do trabalho, visando a formação de intelectuais dentro da classe trabalhadora para superação das amarras do capitalismo.

Eis a compreensão que defendemos para o pensar e fazer das ações extensionistas visando a transformação objetiva da sociedade pela atividade, em que a emancipação pode ser pensada e quiçá alcançada, mesmo que para isso seja necessário uma revolução educacional, e que talvez a extensão universitária possa contribuir, partindo da concepção de práxis coletiva e revolucionária, de forma intencional, considerando a práxis social, que assume a necessidade de uma destruição da ordem social vigente objetivando criar um nova ordem (Kochhann, 2022, p. 88).

O estudo das concepções e sentidos da Extensão Universitária, por meio das teorias do pensamento marxiano e gramsciano pode promover a defesa de uma educação que faça parte do processo de transformação da sociedade capitalista para uma sociedade mais justa e feliz. Uma educação com esse viés transformador precisa pautar a formação inicial e continuada de professores e professoras numa concepção de práxis coletiva e revolucionária. O debate contra-hegemônico e o compromisso ético, social e político pela formação humana integral contempla as expectativas do projeto CIFOPLAN na perspectiva de uma transformação social, pessoal e acadêmica.

A gênese do desenvolvimento da presente pesquisa foi estruturada em cinco categorias que foram abordadas no contexto da formação acadêmica e da profissão docente.

Contemplando essas categorias de investigação, a teoria marxista apresenta três categorias que são centrais para compreender o método: a totalidade, a contradição e a mediação. Apesar de Marx não apresentar em seus estudos um roteiro do método, suas pesquisas demonstram evidências de que o método só é encontrado na própria investigação. Ao relacionar essas três categorias com a pesquisa em andamento é possível uma análise mais compreensiva do fenômeno. A consciência sobre o fenômeno acontece quando o pesquisador e a pesquisadora se apodera de diferentes fontes materiais que permite o conhecimento da realidade imediata e mediata do objeto investigado.

Articulando estas três categorias nucleares - a totalidade, a contradição e a mediação -, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico. Ao nos oferecer o exaustivo estudo da "produção burguesa", ele nos legou a base necessária, indispensável, para a teoria social (Netto, 2011, p. 58).

Nessa articulação metodológica de Marx, na categoria da totalidade, o objeto pode se apresentar por diversos complexos (totalidades), constituídos de complexos menores (outras totalidades abstraídas), para desvelar essa totalidade concreta e articulada Marx pesquisou ativamente a sociedade burguesa, o que o levou a compreender as amarras do sistema capitalista, visando a superação da alienação (Netto, 2011). Nesse contexto, a pesquisadora pretende analisar o todo em interação com as partes, investigando cada um dos complexos constitutivos da Extensão Universitária na formação de professores e professoras, com o objetivo de conhecer as conquistas e desafios na execução de um projeto de extensão, visando à formação de um perfil profissional crítico.

Para alcançar o conhecimento verdadeiro das conquistas e desafios da formação docente inicial e continuada o uso da categoria da totalidade permite a pesquisadora colher do objeto todos os seus aspectos fundamentais, sua evolução, conexões e dinâmica. Esse processo requer um dedicado esforço intelectual de investigação para atingir a essência do objeto e produzir conhecimento teórico. Assim para acessar a universalidade, a totalidade do objeto, a pesquisa utilizará diferentes instrumentos e técnicas de coleta de dados, como por exemplo, questionário misto, entrevistas e a análise das condições objetivas iniciais e finais, com a intenção de permitir uma eficiente aproximação com o objeto de estudo na perspectiva de produzir conhecimento.

Nesse prisma é possível aferir que a categoria da totalidade revela a realidade de forma mais profunda. Diante desse fato a pesquisadora pretende considerar a complexidade da Extensão Universitária, suas determinações fundamentais, dinâmicas, tendências e inter-relações no movimento dialético do processo de formação docente e acadêmica. Ao considerar o objeto na sua totalidade, Kosik (1976, p. 44) afirma que “[...]. A totalidade concreta não é um

método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. [...]”. Desta forma, essa análise exige do pesquisador e da pesquisadora a compreensão que o seu estudo precisa se pautar no movimento do real, que é vivo e dinâmico.

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (Netto, 2011, p. 57).

O estudo da totalidade de um objeto e/ou fenômeno por ser dinâmico e presente na realidade depende da segunda categoria basilar do método de Marx que é a contradição. Desta forma, a análise do oposto pode promover a transformação e compreensão da realidade. Conforme Gadotti (1995, p. 26) “Os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro, a burguesia e o proletariado, por exemplo. A existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real”. Por esta razão, a contradição é uma categoria fundamental para o estudo da realidade, pois ela pode promover constantes mudanças do complexo social. Esse princípio aplicado ao conhecimento pode revelar a essência de cada processo a ser investigado.

Devemos buscar todos os determinantes possíveis do objeto para a análise até chegar a essência ou ao real concreto pensado e superar a pseudoconcreticidade. Uma das formas é analisar o objeto em sua contradição. Não meramente entre seus opostos, mas pelas possibilidades de ser negada uma situação em prol de outra. O abstrato posto do objeto pode meramente ser uma pseudoconcreticidade e negá-la é uma forma de iniciar o processo de sua compreensão. As mediações que tornam a realidade posta ou o abstrato enquanto pseudoconcreticidade ou falso concreto podem na análise da totalidade e das contradições encontradas, apresentar-se como abstrato pensado ou concreto pensado. Essa mesmas mediações podem fomentar o movimento do abstrato ao concreto (Kochhann, 2022, p. 26).

A realidade posta pela pseudoconcreticidade, por meio da terceira categoria, de mediação, podem encontrar relações entre os processos que configuram as totalidades constitutivas pela mediação e pela contradição, permitindo o movimento dialético do abstrato ao concreto. A categoria da mediação pode se expressar por um conjunto de fenômenos em relações contraditórias e ligadas historicamente. Por exemplo, a Extensão Universitária é uma relação mediada pela universidade em resposta às demandas da sociedade. Nesse sentido, na mediação os fatos não acontecem de forma isolada, enfim, a sociedade possui diferentes nexos que podem manter uma relação dialética na existência real.

[...] Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real (Cury, 2000, p. 43).

Para tanto, a mediação pode ser compreendida como o movimento do real pelo processo histórico na relação teoria e prática. Essa relação precisa acontecer de forma crítica desvelando as contradições existentes na sociedade (Cury, 2000). A dinâmica da mediação favorece a relação dialética, que articula o particular e o geral, o todo e as partes. Para Kosik (1976, p. 50) “[...]. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes”. Portanto tal conjuntura mostra que para compreender a totalidade no método de investigação de Marx é preciso perceber as mediações entre as articulações presentes na relações concretas.

Na abordagem materialista histórico-dialética, a compressão do objeto de estudo como processo e totalidade se constitui na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Na singularidade, o objeto de estudo é apresentado de forma imediata (representação caótica, ponto de partida da pesquisa, a realidade concreta, a aparência). Na universalidade, o objeto vai transparecer, chegando a essência, por meio de suas conexões internas, das leis que estabelecem o movimento e pela própria evolução do objeto, promovendo uma rica totalidade de suas determinações (concreto pensado, mediato). No que se refere a particularidade, na organização do objeto de estudo existe um conflito entre singularidade e universalidade que pode se relacionar pela mediação (Martins, 2006).

Sobre a dialética da particularidade, Lukács (1979), explica que na categoria de mediação, o particular se revela como elo entre o singular e o universal. Conforme o autor, somente pela mediação é possível estabelecer a relação entre a singularidade e a universalidade, que pode permitir a construção do conhecimento concreto. Desta forma, a mediação é o caminho, ou seja, a particularidade, que possibilita o conhecimento inicial do objeto de estudo (a singularidade) e suas relações com a totalidade, constituída pelo concreto produzido pelo pensamento (a universalidade) que promove a transformação da realidade.

O processo de mediação vai interligando cada eixo da realidade social, pelas características de cada complexidade, particularmente pela estrutura inerente de cada totalidade. Como mencionado acima, não se trata de um todo homogêneo, mas, sobretudo do diverso em sua complexidade (Netto, 2011). Essas mediações articulam e interligam o

conhecimento inicial a totalidade para compreender o concreto, que agora é pensado, compondo a unidade do diverso. Nesse esquema, por meio da totalidade, da contradição e da mediação, Marx (2002), além de conceber o conhecimento da realidade como concreto pensado, sua teoria ainda influencia a agir criticamente sobre a realidade visando a superação da alienação, por meio da transformação da realidade concreta.

É preciso pensar para além da natureza orgânica através das mediações. As várias determinações que fomentam ou se apresentam como entraves para o trabalho concreto, precisam ser levadas em consideração ao analisar um objeto. Essas mediações podem se configurar pelas condições reais do trabalho concreto, além das questões epistemológicas. Seja de qual ordem, as determinações estão imbricadas nas questões sociais, políticas, ideológicas, econômicas e suas vertentes (Kochhann, 2022, p. 26).

Conectando essas três categorias basilares do método, a totalidade, a contradição e a mediação, a análise da Extensão Universitária na formação de professores e professoras perpassa por questões epistemológicas, sociais, políticas, ideológicas, educacionais e econômicas. Os participantes da pesquisa foram incentivados a agir criticamente na realidade, visando mudanças nas ações pedagógicas e nos processos formativos na expectativa de transformar a realidade concreta. O método investigativo de Marx para o conhecimento da realidade social pode construir uma sociedade diversa da ordem do capital na perspectiva de mudança pela leitura e transformação da realidade.

No contexto do método investigativo proposto por Marx, para a análise da Extensão Universitária e suas implicações no CIFOPLAN foram consideradas as diferentes relações, as contradições, as concepções, o movimento histórico, a práxis, a omnilateralidade, a totalidade, a concreticidade, as mediações, o trabalho ontológico, teleológico e como princípio educativo. Além, de outras dimensões de categorias analíticas que possam envolver o objeto de estudo no decorrer da investigação do processo de formação docente e acadêmica.

Portanto, a função social (primeira) do materialismo histórico-dialético é a pesquisa concreta dos mais importantes processos e fenômenos vitais; a segunda, uma ação cientificamente fundamentada sobre o desenvolvimento social; a terceira, a elaboração das bases científicas do planejamento das relações sociais e; a quarta, o desenvolvimento integral da personalidade humana (Resês, 2020, p. 219).

O movimento da Extensão Universitária perpassa por ações concretas realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo, a presente investigação pode proporcionar as bases científicas necessárias para efetivação de ações extensionistas. Na concepção de Reis (1996) as ações extensionistas precisam ser pautadas na formação acadêmica, processual e orgânica, que permite o desenvolvimento humano, a produção do conhecimento e a participação ativa da sociedade no intuito de desvelar as ideologias das classes dominantes. O método do

materialismo histórico-dialético por ser atrelado ao senso de justiça por um mundo melhor e mais igualitário pode permitir a formação de pesquisadores e pesquisadoras críticos(as) e a construção do conhecimento científico.

1.3 Revisão Sistemática de Literatura (RSL)³

No contexto da educação atual a Extensão Universitária vem sendo discutida como uma dimensão fundamental na formação docente inicial e continuada de forma participativa e colaborativa. A construção e efetivação de projetos extensionistas pela universidade em parceria com unidades escolares podem promover uma formação acadêmica, processual e orgânica (Reis, 1996). Essa característica da Extensão Universitária é enfatizada também nas pesquisas de Curado Silva (2018a) e de Kochhann (2021a), na defesa de uma formação pela práxis crítico-emancipadora, que pode proporcionar um movimento de construção e produção de conhecimento, com vistas a transformação da sociedade.

Essa concepção de formação docente pela práxis pode ser concebida pela Extensão Universitária de forma articulada com diferentes setores da sociedade e nos espaços escolares. “A extensão universitária como princípio de aprendizagem e a práxis enquanto unidade teoria e prática, visa a emancipação e que pode ser alcançada pelas ações extensionistas, quando essas forem concebidas não apenas como atividade prática” (Kochhann, 2021a, p. 101). Nesse sentido, a formação docente perpassa pelos conhecimentos teóricos da profissão em diálogo com os conhecimentos práticos de forma indissociável, possibilitando os processos de aprendizagem por ações da universidade em contato com os ambientes educacionais.

A presente pesquisa se justifica pelo fato da Extensão Universitária ainda se configurar no contexto atual das universidades, como um objeto de estudo com diferentes concepções e sentidos. Fazendo uma análise das pesquisas que tratam da Extensão Universitária não foram encontrados trabalhos relacionados a formação docente na Educação Básica no espaço compreendido entre 2018 e 2022 que apresentem uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Consequentemente, a realização do presente estudo torna-se relevante para o contexto atual da academia no que se refere a formação docente e acadêmica, como base científica necessária para efetivação de ações extensionistas.

O estudo dessa temática nas produções recentes pode servir de suporte para universidade buscar parcerias com a sociedade de forma dialógica e vice-versa. “A comunidade universitária

³ A presente RSL foi submetida na Revista em Extensão no dia 27 de outubro de 2023 e foi aprovada no dia 06 de novembro de 2023.

interessada na produção de conhecimentos que sejam resultados do diálogo, encontra no conceito e na prática de extensão o dispositivo institucional que dá suporte para ações transformadoras” (Deus, 2016b, p. 98). Desta forma, a análise dos conceitos, dos contributos, dos desafios e das vivências que permeiam as ações extensionistas no contexto da formação de professores e professoras podem possibilitar a transformação das práticas pedagógicas escolares.

As primeiras experiências significativas de Extensão Universitária no Brasil foram desenvolvidas por Paulo Freire em 1963, com propostas de alfabetização de jovens e adultos, um movimento de Cultura Popular promovido em parceria com a Universidade. Esse movimento extensionista tinha como objetivo alfabetizar de forma politizada e humanizada a classe trabalhadora. A proposta desenvolvida em Angicos (RN) possibilitou a alfabetização de pelo menos 300 adultos em 40 horas, nesse processo Freire contou com a participação de 15 universitários com o intuito de promover o intercâmbio de experiências teórico-práticas (Brandão, 1991).

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2003, p. 28).

Nessa perspectiva de formação inicial permanente e voltada para o exercício crítico da prática, a Extensão Universitária pode se tornar um campo fértil de experiência docente mediada pelo diálogo e pelo trabalho coletivo. Para Freire (1983a, p. 46) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Dessa forma, a extensão na visão de Freire é comunicação, que pode ser entendida no sentido da humanização que valoriza os conhecimentos da cultura popular e possibilita o diálogo com todos os participantes.

Destarte, uma discussão crítica sobre a Extensão Universitária e suas correlações com a formação acadêmica e docente, pode proporcionar uma formação mais consciente dos estudantes universitários, por meio da produção do conhecimento em diálogo com os professores e professoras que atuam diretamente na realidade social. Os resultados da revisão sistemática de literatura revelam que as contribuições, os desafios e as vivências da Extensão Universitária podem favorecer a formação de professores e professoras conscientes, solidários(as) e principalmente mais humanos(as), por meio da práxis – unidade teoria e prática.

A presente RSL encontra-se embasada nos autores Costa e Zoltowski (2014), pelo mapeamento nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos da CAPES, delimitado entre os anos de 2018 e 2022, tendo como descritores de busca: “Extensão Universitária, formação docente, Educação Básica”, “Extensão Universitária and formação docente” e “Extensão Universitária”. Os critérios de inclusão e exclusão estão discriminados no Quadro 1, conforme a ordem de utilização para refinar os resultados encontrados nas bases de dados.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Pesquisas com recorte temporal compreendido entre 2018 a 2022	Pesquisas replicadas nas bases
Que abordem temáticas relacionadas a Extensão Universitária aliadas à formação docente	Que não se refira especificamente a Extensão Universitária e a formação docente na Educação Básica
Que seja um pesquisa qualitativa no campo educacional, relacionada a Educação Básica	Pesquisas quantitativas
Que apresente propostas, projetos, programas e ações extensionistas na Educação Básica	Pesquisas que abordem outras áreas do conhecimento que não sejam as relacionadas à Educação Básica
Que contemple metodologias de pesquisa-ação, que tenha entrevistas e diário de campo	Pesquisas que contemplem apenas outros idiomas e que não sejam disponíveis em português
Que apresente abordagens do materialismo histórico-dialético, por ser o método que a pesquisa pretende se aproximar na presente discussão.	Pesquisas que não contenham em seus resumos, pelo menos, duas das palavras-chave elencadas: Extensão Universitária, Formação docente, Formação inicial e continuada, Educação Básica, Projeto de Extensão, Práxis, Humanização e Pedagogia freiriana.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A utilização da RSL, mediante os critérios de inclusão e exclusão elencados acima, visa fazer um refinamento da amostra inicial encontrada nas bases de dados, selecionando de forma organizada as pesquisas que mais se aproximam do objeto de estudo. Com isso, torna-se possível elaborar um quadro de referência com dados mais relevantes de cada trabalho e fazer um tratamento de teor crítico.

Por fim, sabe-se que escrever uma revisão sistemática envolve muitos desafios, [...]. Contudo, sua importância é crucial, pois nos ajuda a organizar, analisar criticamente e levantar evidências mais sólidas, ou seja, integrar o número cada vez maior de peças do complexo quebra-cabeças da produção científica (Costa; Zoltowski, 2014, p. 68-69).

Visando perceber as evidências mais consistentes e a elaboração de uma produção científica pertinente com as concepções atuais da Extensão Universitária foram realizados movimentos de busca no Portal de Periódicos da CAPES, na base de dados da *SciELO*, na

BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os movimentos de busca aconteceram durante o mês de abril do ano de 2023 e as análises dos achados procederam por três meses de intensa pesquisa.

O primeiro movimento de busca de dados foi realizado no dia 04 de abril do ano de 2023 no Portal de Periódicos da CAPES, com os descritores: “Extensão Universitária, formação docente, Educação Básica”, apareceram 67 resultados. Após a aplicação dos filtros do presente portal, sendo eles, somente artigos, periódicos revisados por pares, com recorte temporal de 2018 a 2022, excluindo periódicos relacionados a outras áreas do conhecimento que não seja a educação, permaneceram 24 resultados. Em seguida, foram removidos 2 artigos duplicados. Sendo realizada uma breve leitura dos resumos dos 22 artigos considerados previamente, após essa análise foram removidos 14 artigos que não atenderam aos critérios de inclusão e exclusão, ficando 8 artigos que foram analisados na íntegra.

O segundo movimento de busca foi realizado no dia 05 de abril de 2023 pelo mapeamento nas bases de dados da *SciELO*, com o descritor “extensão universitária” foram encontrados 186 publicações. Utilizando os filtros da base da *SciELO* foi realizado um recorte temporal de 2018 a 2022, marcando a área temática de Ciências Humanas e o tipo de literatura somente artigos ficaram 40 publicações. Dessas, foram removidos 18 artigos que não contemplavam as palavras chaves elencadas no Quadro 1 de critérios de inclusão e exclusão, permanecendo 22 artigos para leitura dos resumos. Com a análise dos resumos verificou-se que as pesquisas selecionadas em sua maioria enfatizam a Extensão Universitária, mas não abordam a formação docente na Educação Básica, sendo excluídos 20 artigos ficando apenas 2 que foram analisados com teor crítico.

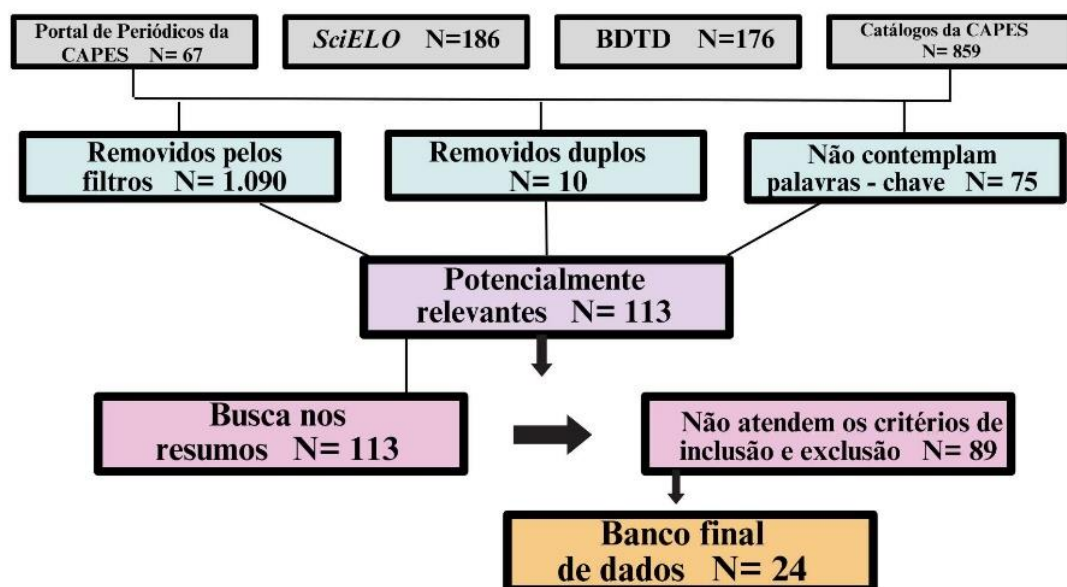
O terceiro movimento de busca de dados foi realizado no dia 11 de abril de 2023 na BDTD, com o descritor: “Extensão Universitária *and* formação docente”, o *booleano and* foi utilizado para refinar a pesquisa, com isso, apareceram 176 resultados. Recorrendo aos filtros do portal, foi possível utilizar apenas o recorte temporal de 2018 a 2022, diminuindo para 81 resultados. Após essa fase foi realizada uma verificação das palavras-chave das teses e dissertações, sendo excluídas 57 pesquisas que não contemplavam as palavras-chaves descritas no Quadro 1 de critérios de inclusão e exclusão. Na plataforma apareceram quatro pesquisas duplicadas, ficando 20 pesquisas para leitura dos resumos. Após a leitura dos resumos foram excluídas 14 pesquisas, permanecendo para análise 6 trabalhos, sendo 4 dissertações e 2 teses.

O quarto movimento de busca investigou o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no dia 15 de abril de 2023, com o descritor “extensão universitária”, apareceram 859 resultados. Valendo-se dos filtros presentes na plataforma, sendo eles, dissertações e teses do tipo

acadêmico, diminuiu para 706 resultados, com recorte temporal de 2018 a 2022, ficaram 194 resultados. Marcando a grande área do conhecimento Ciências Humanas e a área do conhecimento educação, a plataforma apresentou 53 resultados. Destes, foram encontradas 4 pesquisas duplicadas, restando 49 para análise dos resumos. Após a leitura dos resumos foram removidas 41 pesquisas que não atendiam aos critérios de inclusão e exclusão propostos para o presente estudo. Sendo assim, restaram 8 pesquisas que foram analisadas com maior rigor, compostas por 6 dissertações e 2 teses.

Para uma visualização mais específica de cada base de dados, do quantitativo inicial de pesquisas encontradas e do quantitativo final de obras que foram analisadas apresentaremos a seguir uma figura que contempla esse caminho natural de uma revisão sistemática. Conforme Costa e Zoltowski (2014, p. 68) “Deve-se priorizar o uso de figuras para ilustrar todo o processo”. Seguindo essa visão dos autores na Figura 3 é possível perceber as pesquisas que foram incluídas e extraídas seguindo os diferentes critérios elencados pela presente pesquisa.

Figura 3 – Fluxograma com as bases de dados, pesquisas selecionadas, incluídas e excluídas



Fonte: Adaptado pela autora (2023), com base na pesquisa de Costa e Zoltowski (2014).

As pesquisas selecionadas na primeira etapa no Portal de Periódicos da CAPES, na SciELO, na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES totalizaram 1.288 trabalhos, sendo removidos pelos filtros presentes nas plataformas um total de 1090 pesquisas. Os filtros contemplavam alguns dos critérios de inclusão e exclusão que foram elencados para refinar a RSL. Foram encontradas 10 pesquisas duplicadas nas bases de dados, 75 pesquisas não contemplavam as palavras-chave escolhidas para estudo. Nesse contexto, foram

identificados 113 trabalhos potencialmente relevantes que tiveram os resumos lidos. Mediante essa leitura foram empregados critérios de inclusão e exclusão e o banco final de dados contempla 24 pesquisas. O Quadro 2 demonstra o quantitativo de pesquisas conforme o tipo e a base de dados selecionadas.

Quadro 2 – Relação de pesquisas conforme tipo de pesquisa e base de dados selecionadas

BASE DE DADOS	ARTIGO	DISSERTAÇÃO	TESE
Portal de Periódicos da CAPES	8	-	-
SciELO	2	-	-
BDTD	-	4	2
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	-	6	2
Total	10	10	4

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base nas características apresentadas no quadro acima, foram considerados para análise e discussão 10 artigos, 10 dissertações e 4 teses que se aproximam das questões norteadoras do estudo, no que se refere a formação docente e acadêmica via Extensão Universitária. A pesquisa pretende seguir a recomendação de Costa e Zoltowski (2014, p. 68), “nos resultados, deve-se fornecer informações descritivas sobre os estudos incluídos”, nesse prisma, a análise apresenta uma descrição crítica de alguns projetos extensionistas que foram vivenciados na formação de professores. O Quadro 3 detalha as obras selecionadas para a investigação com rigor teórico.

Quadro 3 – Artigos, dissertações e teses analisadas e discutidas

Nº	Título da Publicação	Autor (a) / Ano / Tipo de Publicação	Contribuições, Desafios e Vivências para formação docente
01	A Reflexão sobre a Prática Docente como Fundamento para o Desenvolvimento Profissional: o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes	Turatti – (2018) Dissertação	Formação continuada; Diálogo Coletivo; Desenvolvimento profissional; Protagonismo na formação.
02	Formação Continuada de Professores e Educação Inclusiva: os saberes fazeres docentes em diálogo com a extensão universitária	Martins; Antunes; Monteiro – (2019) Artigo/Revista	Rodas de conversa; Aprendizagem cooperativa.
03	Sentidos e Significados Atribuídos à Extensão Universitária pelo Professor Iniciante	Ramos – (2019) Dissertação	Tríade universidade, escola e sociedade; profissionalidade.
04	A “Fronteira” Universidade Escola: um estudo a partir da curricularização da extensão na formação de professores	Santos – (2019) Dissertação	Formação inicial de Professores e Professoras; Interação entre Universidade e Escola.
05	Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular.	Nascimento - (2019) Dissertação	Formação de educadores(as); Relação dialética; Formação humana; Formação omnilateral e continuada.

06	Formação Docente e Extensão Universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções	Kochhann - (2019) Tese	Formação docente; Práxis Crítico-Emancipadora.
07	A Pessoa do Professor: significados e sentidos sobre uma experiência formativa	Falcão; Ferreira- (2020) Artigo/revista	Formação inicial e continuada; Fortalecimento da identidade docente.
08	Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária	Cristofolletti; Serafim – (2020) Artigo/Revista	Concepções, práticas e modelos extensionistas.
09	A Formação de Professores de Ciências Naturais e as Contribuições de um Projeto de Extensão Universitária	Farias – (2020) Dissertação	Proposta didática; Projeto de extensão; Formação inicial e continuada pela extensão.
10	A Extensão Universitária na UFRRJ: o Pré-Enem como forma de unir a formação e a prática docente	Muniz – (2020) Dissertação	Formação docente; Projetos de extensão; Papel social da Universidade.
11	Conselho Escolar e Empoderamento: articulação entre extensão universitária e Sistema Municipal de Ensino de Mossoró -RN	Batista – (2020) Dissertação	Formação Continuada; Empoderamento; caráter comunicativo da extensão.
12	(Dis) Posições para a Formação Docente: um olhar sobre a Formação de Professores e a extensão universitária no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ.	Rodrigues – (2020) Dissertação	Formação inicial e continuada de professores e professoras; Intercâmbio de saberes e fazeres.
13	Cuidar/Educar: formação de profissionais de creche em contexto de extensão universitária	Martins – (2020) Tese	Práticas cotidianas a partir da teoria.
14	As Licenciaturas em Matemática no Período Pós-Pandemia: o que a extensão universitária sugere?	Costa; Pamplona - (2021) Artigo/revista	Pedagogia freiriana; Formação humanizadora; Curricularização da extensão.
15	Contribuições da Curricularização da Extensão na Formação de Professores	Santos; Gouw – (2021) Artigo/revista	Formação e interação entre universidade e escola; Curricularização da extensão.
16	Diário do Céu: formação continuada e práxis docente em astronomia	Garcia; Nardi – (2021) Artigo/revista	Formação de professores e professoras da Educação Básica; Práxis; Dialeticidade.
17	Extensão Universitária e Formação Docente: diálogos com a Educação Básica	Martins; Martins Filho; Souza – (2021) Artigo/Revista	Programas de extensão; ações extensionistas; Formação docente, dialógica e crítica na Educação Básica.
18	Extensão Universitária e Formação Docente Manifestadas em Ações Educativas	Moraes; Xerez; Silva – (2021) Artigo/Revista	Formação inicial; Projetos de Extensão; Ação educativa; Parceria entre universidade e escola.
19	Contribuições para a Formação Inicial de Professores de Matemática a partir de seu Envolvimento em um Projeto Extensionista Direcionado ao Público Idoso	Silva; Julio – (2021) Artigo/Revista	Vivências entre teoria e prática; Atividades investigativas.
20	Experiência Extensionista na Construção de Material Didático para o Ensino da Educação Ambiental	Sousa <i>et al.</i> – (2022) Artigo/Revista	Experiência extensionista; Formação docente.
21	“A educação serve para que mundo?” A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freireanas	Ribeiro – (2022) Dissertação	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Paulo Freire.
22	Formação continuada de professores e Educação a Distância: contribuições da extensão universitária da Universidade do Estado da Bahia para Educação Básica da Rede Estadual da Bahia	Santos – (2022) Dissertação	Extensão; Educação a Distância; Formação continuada de professores e professoras.
23	O Processo de Curricularização da Extensão Universitária na Formação de Licenciandos na UEPG	Zanon – (2022) Tese	Curricularização da Extensão Universitária; Dialogicidade; Práxis; Formação inicial.

24	O Processo de (Des)Construção da Extensão Universitária da Universidade Metodista de Piracicaba - uma análise histórica	Pereira – (2022) Tese	Educação em Direitos Humanos; Educação Popular; Cidadania.

Fonte: Banco de dados da CAPES, SciELO e BDTD; Organização: Autoria Própria (2023).

Após a leitura das pesquisas sintetizadas no quadro acima foi possível estabelecer uma síntese crítica dos resultados e discussões, levando em consideração os objetivos propostos no presente estudo. Nesse contexto, os resultados foram discutidos por meio de três categorias de análise: a) Contributos da Extensão Universitária na formação docente; b) Desafios da Extensão Universitária na formação docente e c) Vivências extensionistas na perspectiva da práxis. É importante mencionar, que apesar de ter separado os dados em categorias, ressalta-se que algumas pesquisas se relacionam com os todos os tópicos que foram abordados a seguir, por enfatizarem contribuições, desafios e vivências extensionistas.

a) Contributos da Extensão Universitária na formação docente

No intuito de pensar, problematizar e fazer de fato a Extensão Universitária, os autores Martins, Antunes e Monteiro (2019) apresentam uma investigação embasada numa proposta de aprendizagem colaborativa com estudo coletivo e rodas de conversa entre estudantes da graduação e pós-graduação, pesquisadores(as) de grupos de estudos da universidade e professores e professoras da Educação Básica. As discussões promovidas por meio de rodas de conversas revelam que as aprendizagens proporcionadas pela Extensão Universitária podem se constituir pelo encontro entre a necessidade do conhecer, do saber e do fazer.

Seguindo esse ponto vista, os resultados da pesquisa de Costa e Pamplona (2021) revelam que a Extensão Universitária pode permitir a efetivação de práticas culturais, sociais, políticas e econômicas que podem reforçar a formação inicial de professores e professoras, ampliando as possibilidades de intercâmbio de saberes com estudantes da Educação Básica, com professores e professoras em exercício e com outros sujeitos do espaço escolar. Nesses espaços conforme a Pedagogia Freiriana, os licenciandos e as licenciandas podem vivenciar a diversidade das relações humanas, o acolhimento, a sensibilidade e a amorosidade, na vertente de uma formação humanizadora.

Nessa dimensão formativa, Martins (2020) organizou um curso de extensão embasado na escuta das demandas e necessidades formativas de educadoras que atuam na Educação Infantil numa perspectiva crítica, investigativa e curiosa, despertando nas profissionais questionamentos sobre suas práticas e o planejamento de novas ações educativas e humanizadoras. As professoras tiveram a oportunidade de pensar sobre as práticas cotidianas a

partir da teoria de forma contextualizada, coletiva e colaborativa, levando em conta a escuta, a especificidade e a realidade do trabalho pedagógico.

Considerando as concepções e sentidos na construção de uma Extensão Universitária pela concepção crítico-emancipadora Kochhann (2019) em sua tese de doutoramento primou por apresentar os limites e as perspectivas da formação docente pela Extensão Universitária, buscando historicizar e discutir a universidade, a Extensão Universitária, o curso de Pedagogia e a UEG mediante a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, abordando questões teóricas que sustentam a práxis crítico-emancipadora, enquanto uma construção no processo formativo de forma organizada, processual e com vistas a uma transformação pessoal e social.

A formação acadêmica, processual e orgânica pode favorecer a curricularização da extensão como possibilidade de transformação no processo formativo. Sobre esse assunto, as autoras Santos e Gouw (2021) apresentam uma análise do guia de curricularização do curso de licenciatura em Ciências da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), tendo como foco atividades desenvolvidas junto as escolas de Educação Básica. Para abordar essa temática as autoras embasaram-se em Nóvoa (2019, p. 7) que defende a idealização do “triângulo de formação”, uma interação necessária de três espaços formativos: o profissional, o universitário e o escolar. Por meio, desse triângulo a extensão pode se constituir como prática formativa de construção de novos conhecimentos na interação recíproca em contextos reais.

Nesse contexto de formação docente e compartilhada entre escolas e universidades, os(as) participantes desse movimento integrador podem organizar oficinas, mesas de diálogos, lançamento de livros, comunicações livres de trabalhos orais e pôsteres, fóruns de discussões e outras formas de pensar o ensino e suas políticas de formação. Com isso, programas de extensão concretizados de forma planejada e colaborativa podem revelar a potência das ações de extensão como instigadoras de parcerias e impulsionadoras da produção de conhecimentos numa perspectiva dialógica e quiçá emancipatória (Martins; Martins Filho; Souza, 2021).

Nesse mesmo pensamento, Cristofolletti e Serafim (2020) apresentam um panorama sobre as concepções e modelos extensionistas, discutindo dimensões metodológicas e analíticas que podem ajudar na compreensão da extensão. Essas dimensões permeiam atores envolvidos na prática ou nas ações extensionistas, os grupos e segmentos sociais visados, processos de institucionalização, atividades que materializam a ação, os recursos materiais, humanos e organizacionais, os objetivos e motivações da extensão, a dinâmica de transferência ou construção de conhecimento, as ideologias e valores, os impactos, produtos e benefícios da atividade extensionista, a importância política, acadêmica, social e econômica, acerca do compromisso social, histórico e estrutural da universidade.

Diante dessas considerações a Extensão Universitária pode se tornar um espaço virtuoso para o desenvolvimento de conhecimentos e posições importantes para a formação inicial e continuada de professores. Nesse prisma, Rodrigues (2020), investiga as contribuições da participação da extensão no desenvolvimento das (dis) posições para a profissão docente. Com base nessas contribuições a autora reafirma que a Extensão Universitária pode constituir uma experiência formativa potente no percurso inicial de formação docente, desde que, seja conduzida pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

b) Desafios da Extensão Universitária na formação docente

A Extensão Universitária apresenta diferentes princípios e características, porém uma particularidade da extensão é atender a demanda ou situação-problema da sociedade, um desafio a ser superado pelo trabalho coletivo entre universidade e sociedade. Na pesquisa de Sousa *et al.* (2022) a situação-problema estabelecida foi a ausência de material didático para a construção de atividades de aprendizagem para a educação ambiental. Essa situação motivou a elaboração de um projeto de extensão com a produção de métodos e produtos que facilitem o trabalho da profissão docente em meio a todas as limitações e adversidades do cotidiano.

No tocante aos desafios do início da docência a pesquisa de Ramos (2019), visa identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelo(a) professor e professora iniciante à Extensão Universitária, por intermédio do diálogo estabelecido com professores e professoras iniciantes que participam ou participaram de programas ou projetos de extensão. Considerando a totalidade dos sujeitos, em suas dimensões históricas e condições subjetivas a pesquisa revela a necessidade de concretizar a constituição da práxis.

No desejo de dialogar sobre o papel da Extensão Universitária como espaço de reflexão sobre a realidade, a pesquisa de Ribeiro (2022) versa sobre a perspectiva crítica, dialógica e de autonomia dos sujeitos, defendida por Paulo Freire. Sob outro ângulo, a pesquisa também apresenta os desafios para implementação de ações extensionistas pelas universidades privadas e públicas, por falta de investimento em políticas educacionais voltadas as atividades de extensão, com cortes financeiros constantes no Ensino Superior público, como uma das consequências do neoliberalismo, um sistema que visa o lucro e a manutenção do capitalismo, reduzindo o acesso as políticas sociais nas diferentes áreas.

Em relação a esses desafios Nascimento (2019) por meio de um movimento dialético enfatiza que as propostas de projetos de extensão não podem ser voltadas para preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, como defende o sistema capitalista, mas sim para a humanização dos trabalhadores na formação de valores sociais e atitudes críticas perante a

sociedade capitalista excludente, em que o diálogo e o trabalho coletivo com princípios de amorosidade pode estabelecer importantes elementos para a formação omnilateral⁴ da classe trabalhadora.

Com o propósito de perceber as contradições no processo de construção das atividades extensionistas, Pereira (2022) em sua tese de doutoramento objetiva analisar a história da Extensão Universitária na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), que perpassa por períodos de grandes demandas e importantes ações extensionistas, chegando a quase encerrar suas atividades voltadas a extensão nos últimos quatro anos, por falta de investimento público no Ensino Superior. Neste contexto, Pereira (2022) acredita que medidas podem ser tomadas pela universidade pretendendo superar essa crise e voltar ao atendimento humanizado das demandas das classes populares, visando a superação da lógica do capitalismo e a transformação de suas realidades sociais, porém para que essa superação possa acontecer de fato é importante a idealização de políticas públicas de fomento.

Nessa vertente, Santos (2022) apesar de constatar que as ações de extensão a distância oferecem contribuições pedagógicas para a formação continuada de professores e professoras, os resultados da sua pesquisa também revelaram alguns desafios impostos ao uso da tecnologia no que refere ao despreparo dos departamentos responsáveis pela formação de professores e professoras quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, desmotivação por parte dos professores e professoras que apresentam dificuldades com a tecnologia, a falta de acesso à internet e até mesmo a simples computadores. Esses desafios permeiam a realidade de vários departamentos educacionais no Brasil, mas não podem se configurar como um empecilho, mas como um estímulo para o planejamento da inserção dos recursos digitais nos espaços escolares e de educação superior.

Nesse cenário, Moraes, Xerez e Silva (2021) abrange um debate fundamentado sobre as dificuldades que o(a) estudante encontra para seu ingresso e permanência na universidade. Diante disso, os autores descrevem um projeto de extensão que desenvolve visitas à escola e diálogos com todos(as) os(as) envolvidos(as), sendo promovidas rodas de conversas, palestras, seminários, minicursos, música, poesia, arte, dinâmica de grupo e relato da trajetória formativa e experiências colaborativas. Um destaque desse projeto é levar os estudantes do Ensino Médio de escolas públicas para conhecerem os espaços da universidade e as políticas estudantis de

⁴ A formação omnilateral ou onilateral representa “uma formação ampla do homem mesmo enquanto ser livre que se constrói em relações livres” (Sousa Júnior, 1999, p. 112). Enfim, uma formação que rompe com os limites do sistema capitalista, os homens atuariam como sujeitos de suas ações e decisões por meio da valorização do trabalho coletivo e humanizado.

permanência, motivando os estudantes a ingressarem na universidade pública, um espaço ainda distante do trabalhador e da trabalhadora precarizado(a) e explorado(a) pelo capitalismo.

Destarte, como aponta Zanon (2022), as contradições e as dificuldades que emergem da extensão podem efetivar a transformação das ações dos sujeitos, por meio da coletividade e da comunicação, promovendo mudanças na realidade social, favorecendo a produção de conhecimentos e a emancipação dos sujeitos na universidade e na comunidade. Nessa vertente, a construção de um caminho de ação dialógica pode se estabelecer pela superação das contradições antagônicas, preparando os sujeitos para a distinção entre os processos de dominação e libertação, que são antagônicos. No entanto, nessa dialeticidade o ser humano em processo formativo pode compreender a estrutura social vigente.

c) Vivências extensionistas na perspectiva da práxis

A Extensão Universitária pode acontecer em diferentes ambientes de aprendizagens e com diferentes públicos. O projeto de extensão “Conversas Matemáticas” norteia as vivências entre teoria e prática na formação de inicial de professores e professoras de matemática no atendimento ao público idoso com a aplicação de atividades investigativas e de posturas interrogativas, lúdicas, de construção e manipulação de materiais. As análises de dados dessa pesquisa evidenciam o desenvolvimento de um sentimento de confiança nos estudantes de licenciatura em matemática em preparar e desenvolver atividades de diferentes formas; bem como experienciar as potencialidades pedagógicas de situações de zona de risco, aprendendo a lidar com situações não planejadas e aperfeiçoar o repertório de conhecimento do conteúdo a ser aplicado e do público a ser atendido (Silva, N.; Silva, G.; Júlio, 2021).

Tendo em vista a compreensão da subjetividade da pessoa do professor e da professora, Falcão e Ferreira (2020), por meio do projeto de extensão “Olhar para mim, para olhar para o outro: a dimensão subjetiva da formação docente”, desenvolvido no ano de 2017 contou com a participação de professores e professoras da Educação Básica do Município de Iguatu-CE e alunos e alunas do curso de Pedagogia de uma universidade pública. O projeto constituiu uma relevante experiência formativa para todos(as) os(as) envolvidos(as), partindo de vivências do próprio cotidiano escolar.

Nesse contexto formativo, os autores Garcia e Nardi (2021) apontaram o curso de extensão intitulado “Diários do Céu - Introdução à Astronomia e seu ensino para professores da Educação Básica”. O estudo desvela que a formação inicial de pedagogos e pedagogas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de astronomia nem sempre é valorizado, sendo necessário investir em formação continuada que aborde essa

temática, valorizando a competência teórica para melhor desempenho na prática, visto que, teoria e prática possui uma relação de dependência, em que uma sustenta a outra.

Na discussão do panorama formativo de professores e professoras de Ciências o estudo de Farias (2020) pretende analisar como um projeto de extensão universitária pode contribuir na formação inicial dos licenciandos e licenciandas de um curso de Ciências Naturais, por meio do desenvolvimento de atividades práticas, experimentais e na elaboração de uma proposição didática. A autora salienta que é muito importante a compreensão das principais metodologias didáticas que podem ser utilizadas nas diferentes abordagens ou modalidades de atividades experimentais, estimulando os saberes e vivências na construção da identidade docente.

A respeito do protagonismo na profissão docente, Turatti (2018) efetua uma investigação bem detalhada acerca do curso de Extensão Universitária “Escola de Educadores”, um espaço para compartilhar as experiências sobre a prática pedagógica, visando ampliar o desenvolvimento profissional no trabalho docente de professores e professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tendo como perspectiva a reflexão como elemento estruturante da formação continuada. A pesquisa defende o diálogo coletivo, a relação teoria e prática, a valorização da autonomia do professor e da professora, o planejamento estratégico da rotina escolar, o contato com ferramentas tecnológicas, o fortalecimento da parceria universidade e escola e a construção de conhecimento por meio da produção de um projeto.

Visando analisar o processo de curricularização da Extensão Universitária, a pesquisa de Santos (2019) aborda sobre a extensão na interação universidade e escola, mediante a efetivação do programa de extensão “Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP)” aliado a Unidade Curricular (UC) do Curso de Licenciatura em Ciências. Uma contribuição significativa do programa CAP foi inserir ações extensionistas dentro do horário regular de aulas, possibilitando uma participação mais efetiva de graduandos e graduandas trabalhadores(as), que estudam no período noturno, nas atividades extensionistas de forma interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento no contexto da formação inicial. Além disso, o programa de extensão CAP tem incentivado a participação de alunos e alunas das escolas de Educação Básica em atividades no ambiente universitário como forma de preparação para inserção no Ensino Superior.

Nesta abordagem da relevância dos projetos de extensão e do papel social da universidade Muniz (2020) estabelece um diálogo com estudantes em formação inicial que participam do Projeto Pré-Enem da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A análise qualitativa desses diálogos revelaram que as ações desenvolvidas no Pré-Enem têm proporcionado uma ampla e valorosa experiência acadêmica de maturidade emocional e ética

na formação docente. No que se refere ao papel social praticados pelo projeto, a experiência vivenciada demonstra uma interação entre universidade e sociedade, valorizando as dimensões que constituem as especificidades do ser humano.

No sentido de uma ação extensionista de formação e empoderamento, Batista (2020) analisa as contribuições da formação continuada de conselheiros e conselheiras escolares das escolas públicas municipais de Mossoró – RN, por meio do Projeto de Extensão “Formação e empoderamento dos conselheiros escolares”, com o objetivo de fortalecer a autonomia dos conselheiros e conselheiras escolares para atuarem de maneira crítica e consciente na escola, envolvidos no diálogo como aspecto de relevância na comunicação. Com o procedimento metodológico da pesquisa-ação a autora pode perceber problemas, angústias, posições, pensamentos e argumentos culturais que contemplaram experiências de caráter formativo e comunicativo no sentido da transformação, da construção de uma sociedade melhor e da mudança de pensamento.

Diante do exposto, na análise crítica das contribuições, desafios e vivências extensionistas as pesquisas revelam que a Extensão Universitária pode fazer a diferença na formação de estudantes, professores e professoras, membros e membras da comunidade, por meio do intercâmbio de saberes e produção do conhecimento científico. Porém, para que essa concepção de extensão possa acontecer de fato é importante a idealização de políticas públicas de fomento, um desafio a ser pensado pelos participantes do processo e pelas universidades, no sentido de viabilizar a equidade na participação de projetos e programas extensinistas nos momentos significativos de aprendizagem pela práxis.

Destarte, outro desafio se refere a necessidade de uma discussão coletiva sobre o processo de curricularização da extensão, que ainda é pouco difundido pelas universidades que priorizam a pesquisa e o ensino, deixando a extensão para outros momentos. No que se refere as vivências no sentido da práxis, os estudos debatem sobre diferentes projetos extensionistas que podem contribuir para a construção de agentes transformadores, críticos e conscientes da realidade planetária, possibilitando uma formação omnilateral, por valorizar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, visando o seu pleno desenvolvimento na análise das múltiplas determinações que envolve o seu processo formativo, com vistas a superação dos reais problemas de forma compartilhada e humanizada.

1.4 A metodologia e a caminhada da pesquisa-ação

A presente pesquisa se aproxima do materialismo histórico-dialético, visto que a realidade está em movimento e em constante questionamento das concepções e contradições da

prática social. No tocante à esta pesquisa, a investigação se movimenta sob a perspectiva da epistemologia da Extensão Universitária no CIFOPLAN e suas implicações na pesquisa-ação, tendo como dados empíricos a análise e a discussão de situações problemas, desafios, experiências teórico-práticas e conquistas de professores e professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Planaltina – GO em diálogo com estudantes da UEG. O estudo dos fatos no contexto real, visa alcançar uma totalidade, dando continuidade aos processos de conhecimentos historicamente acumulados, na perspectiva de constituir o papel social e transformador da escola e da universidade.

O movimento da Extensão Universitária perpassa por ações concretas realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo, a presente investigação pode proporcionar as bases científicas necessárias para efetivação de ações extensionistas. Na concepção de Reis (1996) as ações extensionistas precisam ser pautadas na formação acadêmica, processual e orgânica, que permite o desenvolvimento humano, a produção do conhecimento e a participação ativa da sociedade. A investigação desse movimento teve como pretensão a análise das múltiplas determinações do objeto mediante a utilização de procedimentos metodológicos e científicos, partindo da aparência do objeto de estudo para chegar a essência na longa caminhada da pesquisa-ação.

Para esse movimento o procedimento metodológico adotado fundamenta-se por uma pesquisa aplicada, qualitativa, de natureza exploratório-analítica, teórica e empírica. Teórica sendo bibliográfica tendo como embasamento os autores Kochhann (2021a, 2021b, 2022), Sousa (2010), Síveres (2013), Reis (1996), Reis e Teixeira (2020), Gurgel (1986), Curado Silva (2008, 2018a, 2018b), Saviani (2000, 2007, 2011), Vázquez (1997), Marx (1996, 2002), Freire (1983a, 1983b, 1987, 1996); Thiollent (2011, 2022), Thiollent, Imperatore e Santos (2022), Tripp (2005), Aguiar e Ozella (2013) entre outros.

A pesquisa qualitativa tende a interpretar suas ações mediante a realidade vivida e compartilhada por seus grupos sociais, pois “O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas” (Minayo, 2008, p. 57). A pesquisa em tela teve como propósito analisar as conquistas e os desafios da função docente dos participantes do Projeto de Extensão CIFOPLAN, mediante investigações científicas e empíricas que versam sobre a Extensão Universitária, a historicidade, as percepções e opiniões dos professores, professoras e estudantes universitários em relação ao processo de formação docente.

Na proposta em tela, os problemas analisados perpassaram pelos desafios da função docente e o papel da Extensão Universitária nesse processo. Dessa forma, o trabalho científico foi iniciado com uma pesquisa bibliográfica que partiu do levantamento de diferentes referências teóricas publicadas em livros, capítulos de livros, artigos científicos, anais de eventos universitários e outros meios de vigor acadêmico reconhecido. Nessa lógica, a pesquisa bibliográfica “trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (Severino, 2007, p. 122). A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador e a pesquisadora recolher informações primordiais sobre o objeto de estudo e suas delimitações, o que pode facilitar a categorização e o registro de dados pertinentes à presente pesquisa.

A natureza da pesquisa com característica exploratório-analítica apresenta como fundamento uma exploração da temática a ser estudada e, logo em seguida, uma análise apurada de informações existentes sobre o objeto de estudo (Kochhann, 2021b). Para Gil (2008, p. 27) “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” Esse tipo de pesquisa envolve um levantamento bibliográfico e se necessário documental dos fatos que foram pesquisados. Na vertente de Severino (2007, p.123) “A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.” Desta forma, esse tipo de pesquisa prepara o pesquisador e a pesquisadora com informações precisas e pode fornecer uma visão geral da Extensão Universitária no processo formativo de professores(as) e acadêmicos(as).

Foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), embasada em Costa e Zoltowski (2014), pelo mapeamento nas bases de dados da *SciELO*, do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, da BDTD e nos periódicos da CAPES, delimitado entre os anos de 2018 e 2022, tendo como descritores de busca: “Extensão Universitária, formação docente, Educação Básica”, “Extensão Universitária *and* formação docente” e “Extensão Universitária”. Para um melhor refinamento da busca foram utilizados critérios de inclusão e exclusão, priorizando pesquisas qualitativas que apresentavam propostas, projetos, programas e ações extensionistas, voltadas a formação docente e acadêmica para atuação na Educação Básica.

A utilização da RSL pode possibilitar a realização de um mapeamento com a amostra inicial e a aproximação com o objeto da pesquisa, fazendo uma correlação com a delimitação do objeto que discute a formação docente, por meio do desenvolvimento do CIFOPLAN, visto que “A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada” (Costa; Zoltowski, 2014, p. 56). Com os dados obtidos nos periódicos e bancos de dados de forma

organizada seguindo um roteiro de pesquisa, foi possível elaborar um quadro de referência com dados mais relevantes de cada trabalho encontrado e realizar um tratamento de teor crítico dos resultados que estão relacionados com a temática abordada na presente pesquisa.

Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados (Galvão; Pereira, 2014, p. 183).

Nesse sentido, a realização da RSL permitiu a compreensão das concepções que as pesquisas acadêmicas dos últimos cinco anos versam sobre a Extensão Universitária na formação docente, na perspectiva de desenvolver uma pesquisa que forneça novas contribuições para a academia. Outra viabilidade da RSL é verificar quais as áreas do conhecimento e de concentração abordam a temática em tela, por meio das informações coletadas é possível organizar gráficos, quadros e tabelas. Além disso, a análise das pesquisas podem fornecer as lacunas que precisam ser abordadas no estudo atual e em novas pesquisas.

O *corpus* empírico da pesquisa com vistas a obtenção de dados parte de procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, por meio do projeto de extensão CIFOPLAN, que foi criado para atender a demanda solicitada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Planaltina – GO, em diálogo com estudantes da graduação e do mestrado da UEG. Essa pesquisa de cunho social, pode permitir a análise de situações investigadas e a interação entre pesquisadores(as) e participantes do Projeto de Extensão CIFOPLAN, sejam professores e professoras da Educação Básica, graduandos(as) ou mestrandos(as). Nesse limbo, para uma melhor compreensão da pesquisa-ação torna-se importante abordar os conceitos que permeiam essa proposta metodológica.

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 14).

Visando essa função cooperativa e participativa da pesquisa-ação, o pesquisador e a pesquisadora identifica as necessidades e interesses de um grupo e depois planeja ações, juntamente com os participantes para resolver um problema coletivo, estreitando vínculos de envolvimento para dialogar sobre as situações problemas e os desafios que perpassam na carreira docente no caso da pesquisa em tela, visando a produção do conhecimento e a transformação de realidades. Essa pesquisa social pode proporcionar oportunidades de transformação em diferentes ambientes sociais, além de pesquisadores(as) e participantes

estarem envolvidos em temáticas relevantes na coleta de dados, os mesmos estão ampliando seus conhecimentos enquanto pesquisam as demandas da formação docente.

A pesquisa-ação é um processo de longa duração, desenvolvido em colaboração com grupos reais inseridos no seu contexto, sendo sua finalidade, objetivos e orientações discutidos e negociados entre o objeto de pesquisa e o pesquisador em função de uma situação ou prática social concreta. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto (Fonseca, 2002, p. 35).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa abordou o contexto social concreto da formação docente inicial e continuada, uma situação social situada no conjunto, fazendo uma análise crítica da realidade investigada no contato direto entre participantes e pesquisadora, enquanto um processo de mudança social pela unidade teoria e prática. Assim, a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447). Visando essa melhoria da ação pedagógica, a pesquisadora pode identificar as necessidades formativas dos professores e professoras e planejar ações de forma coletiva para resolver as problemáticas.

A proposta de planejamento coletivo advindos da pesquisa-ação representa um dos motivos principais desta metodologia não se ajustar ao modelo clássico de pesquisa científica, sendo considerada inovadora no campo da pesquisa social, visto que, pode proporcionar a aquisição de conhecimentos por meio de relações sociais e mudança de realidades com a participação coletiva (Gil, 2002). Conforme Fonseca (2002, p. 34) “O processo de pesquisa-ação envolve o planejamento, o diagnóstico, a ação, a observação e a reflexão, num ciclo permanente”. Em virtude da estreita relação com ações coletivas, permanentes e modificadoras da realidade a pesquisa-ação dialoga com projetos de Extensão Universitária e organizações comunitárias.

A pesquisa-ação oferece aos extensionistas-pesquisadores (ou vice-versa) a oportunidade de um profícuo diálogo com a realidade e suas contradições, interpelando sobre o efetivo papel do pesquisador e de seus objetivos. Por sua vez, a extensão universitária prevalece como uma das funções da universidade que ainda carece de uma adoção metodológica minuciosa, adensada, eivada dos valores sociais que reconhecem as formas democráticas de relação entre conhecimento e o local, o regional e global (Thiollent; Santos; Imperatore, 2022, p. 30).

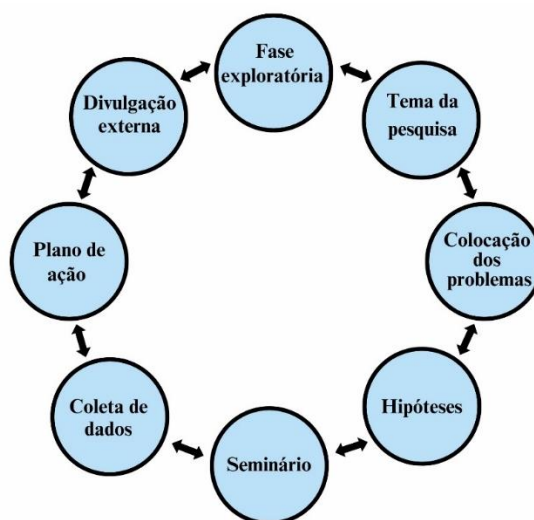
Diante desse argumento a pesquisa-ação como eixo metodológico pode contribuir para o aprofundamento do papel da Extensão Universitária na articulação com a pesquisa e o ensino, proporcionando meios de vinculação ao processo formativo de professores e professoras, por meio do diálogo estabelecido entre os participantes, visando a superação dos problemas

diagnosticados na coletividade. Nesse contexto, Thiollent (2011) destaca alguns aspectos principais da pesquisa-ação vista como estratégia metodológica da pesquisa social:

- ✓ Interação entre pesquisadores(as) e participantes de forma clara, coerente e comprometida;
- ✓ Planejamento de ações que priorizem os problemas a serem pesquisados e as soluções a serem concretizadas;
- ✓ O objeto de pesquisa é constituído por situações de cunho social e os diferentes problemas dessa situação;
- ✓ O objetivo da pesquisa-ação é resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada;
- ✓ O procedimento da pesquisa consiste em acompanhar as decisões e as ações de toda a atividade intencional dos sujeitos participantes;
- ✓ A pesquisa não se limita a questões meramente políticas e pessoais, ela prioriza a vontade da coletividade e pretende aumentar a conscientização das pessoas e grupos considerados para uma causa de cunho coletivo e que promova uma transformação social.

Na presente pesquisa para melhor planejamento das ações a serem realizadas por pesquisadores(as) e participantes, Thiollent (2011) apresenta uma lista de temas, que pode favorecer a organização e interação dos sujeitos envolvidos, porém torna-se importante enfatizar que os temas podem ser marcados por constantes vaivéns e seguem uma sequência apenas para organizar a dinâmica do projeto de extensão. Na figura 4 é possível visualizar a dinâmica deste movimento.

Figura 4 – Fases da metodologia da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado por Picheth, Cassandre e Thiollent (2022, p. 68) com base em Thiollent (2011).

Com base nos temas expostos na Figura 4, a fase exploratória consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (Thiollent, 2011, p. 56). Com o propósito de esquematizar os primeiros levantamentos para o planejamento das ações a serem realizadas na presente pesquisa, mediante uma análise das condições objetivas vivenciadas pelos(as) participantes.

A primeira etapa realizada foi verificar junto à Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO, quais as demandas relacionadas ao processo formativo de professores e professoras e se o órgão tinha interesse em participar de um projeto extensionista. Um projeto de extensão planejado de forma fundamentada parte das “demandas e necessidades da sociedade como um todo” (Reis, 1996, p. 44). Nesse sentido, mediante as informações do responsável pela secretaria de educação, o segundo passo foi fazer uma análise das condições objetivas do público a ser atendido, sendo elencados os principais objetivos da pesquisa, as situações problemas a serem investigadas e as demandas a serem atendidas.

A segunda fase metodológica intitulada “tema da pesquisa”, consiste em delimitar os problemas práticos e as áreas do conhecimento que foram elencadas na análise das condições objetivas iniciais, sendo definidos de modo simples, com clareza e a partir de uma abordagem dialógica e coletiva inspirando-se nas concepções freirianas de temas geradores, que consiste em investigar “o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” (Freire, 1987, p. 62). Ademais, a presente pesquisa abordou uma perspectiva de temas problematizadores, sendo definidos os problemas a serem investigados, quais as bases teóricas que seriam utilizadas. Visto que, os problemas são apresentados inicialmente numa visão prática, mas precisam ser contemplados dentro de um campo teórico e prático.

A terceira fase denominada “colocação dos problemas” é uma complementação da segunda fase, em que os principais problemas são esquematizados dentro de um campo teórico e prático. Sendo necessário realizar, segundo Thiollent (2011) a análise e delimitação da situação inicial, depois delinear a situação final, respeitando os anseios dos sujeitos envolvidos e investigando, junto aos participantes, as contradições e mediações presentes no movimento formativo de professores e professoras numa perspectiva praxica – unidade teoria e prática. Essa identificação dos problemas a serem resolvidos permite passar para o planejamento das ações a serem executadas e posteriormente avaliadas.

Na quarta fase definida como “hipóteses”, segundo o autor não segue o esquema tradicional de coletas de dados para comprovar ou refutar uma probabilidade, mas apresentam funções semelhantes. Na pesquisa-ação as hipóteses podem ser determinadas por instruções ou diretrizes acerca dos problemas a serem identificados. Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) na forma de suposição elabora as possíveis soluções a um problema identificado na pesquisa. A partir dos resultados da pesquisa, as hipóteses definidas pelo(a) pesquisador(a) podem ser alteradas, abandonadas ou substituídas, contemplando as necessidades eventuais da pesquisa. Na pesquisa-ação a comprovação da hipótese encontra-se a disposição da argumentação e do diálogo, respeitando os diferentes saberes entre os interlocutores (Thiollent, 2011).

A quinta fase é formada pelos “seminários” e constitui uma das fases mais importantes desta metodologia. A técnica do seminário é composta pelos grupos que irão conduzir a investigação e todo o movimento do processo. Na presente pesquisa, os grupos foram formados pela pesquisadora, professores e professoras da rede municipal, graduandos(as) e mestrandos(as) da UEG implicados no problema em análise. O seminário tem por objetivo examinar, discutir e tomar decisões sobre o processo de investigação. Essa técnica permite buscar soluções, definir as diretrizes das ações, acompanhar e avaliar as ações. Além disso, as produções do conhecimento realizadas podem ser divulgadas para a comunidade por meio de material escrito e publicado em base de dados (Thiollent, 2011).

Seguindo uma perspectiva freiriana, os seminários foram desenvolvidos por meio de círculos de cultura, denominados “um círculo de possibilidades dialógicas” (Reis, Teixeira, 2020, p. 39). Nesses círculos todos os sujeitos envolvidos por meio de diálogos podem expressar suas opiniões e intercambiar conhecimentos, elaborando suas respectivas interpretações que podem provocar mudanças produtivas na função docente. “Mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 1996, p. 88), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire enfatiza que a mudança é possível quando os saberes são voltados para a conquista do bem coletivo. Desta forma, a partir das informações dialogadas no coletivo, os círculos de cultura podem produzir conhecimento de natureza teórica e empírica.

A sexta fase é composta pela “coleta de dados” que é realizado pelos grupos constituídos nos círculos de cultura, na qual os sujeitos procuram as informações necessárias para dar andamento à pesquisa. Na presente investigação foram empregadas as técnicas de entrevista individual semiestruturada aplicadas aos participantes dos círculos de cultura. Além dessas técnicas foram utilizados questionário misto e o diário de campo. O questionário misto pode trazer informações sobre o universo escolar, relacionada ao tema e as situações problemas que forem levantadas nas discussões iniciais, que foram analisadas e discutidas nos círculos de

cultura, possibilitando uma argumentação do conteúdo social e uma melhor interpretação das informações adquiridas (Thiollent, 2011).

Quanto ao diário de campo, segundo Bogdan e Biklen (1997, p. 150), constituem o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta” dos dados, contemplando as experiências cotidianas vivenciadas na pesquisa, por meio das narrativas dos colaboradores. Portanto, essa coleta de dados foi dividida em duas partes: descritiva e reflexiva. A parte descritiva considerou as características dos sujeitos envolvidos, a reconstrução dos diálogos, a descrição do espaço físico, os relatos dos acontecimentos, a descrição das atividades que foram realizadas nos círculos de cultura e o comportamento da pesquisadora. A parte reflexiva abrangeu os pensamentos, as reflexões, as críticas, a metodologia, os pressupostos, os questionamentos, os conflitos e dilemas éticos, as contradições e os pontos de vista da observadora, suas ideias e preocupações (Bogdan; Biklen, 1997).

A sétima fase consiste na elaboração do plano de ação no intuito de perfazer os objetivos da investigação, “a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (Thiollent, 2011, p. 79). Dessa forma, segundo o autor, a elaboração do plano de ação deve contemplar todas as etapas de realização da pesquisa (essa etapa se apresenta no item 2.4 no movimento do CIFOPLAN), especificando quem são os atores e a etapa ou modalidade de ensino a ser atendida conforme as demandas da Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO. No plano foi mencionado como se deu a relação entre os atores; como as decisões foram tomadas; quais foram os objetivos da ação e os critérios de avaliação. Nessa etapa é importante pensar em propostas para dar continuidade à ação em face das dificuldades; como assegurar a participação dos professores e das professoras, dos(as) graduandos(as) e mestrands(as), anexando as sugestões fornecidas; como controlar o processo e avaliar os resultados (Thiollent, 2011).

A última fase da metodologia compreende a “divulgação externa” é o momento da produção e construção do conhecimento científico. Nesta fase acontece um retorno da informação sobre os resultados das abordagens discutidos nos círculos de cultura, exercendo um efeito de síntese de todas as informações coletadas nos momentos de intercâmbio cultural e os encontros dialógicos entre os participantes (Thiollent, 2011). Na divulgação externa os(as) envolvidos(as) poderão produzir artigos, capítulos de livro, resumos e outros textos científicos que demonstrem o caminho trilhado na presente pesquisa. Neste contexto, as produções científicas discorreram sobre diversos contextos educacionais, envolvendo o processo participativo dos envolvidos, as temáticas abordadas nos círculos de cultura, as situações

problemas que foram resolvidas ou pelo menos amenizadas e as experiências que foram apreendidas com as ações planejadas e executadas.

A população da presente pesquisa foi composta por graduandos(as), mestrandos(as), professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Planaltina - GO. No que se refere ao quantitativo de professores e professoras, mediante a demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, na fase exploratória da pesquisa-ação, o público a ser atendido abrange os professores e professoras dos grupos finais do Ensino Fundamental. De acordo com a Superintendente Pedagógica, os professores e professoras desta etapa de ensino questionavam a participação em processos formativos, alegando que a Secretaria de Educação priorizava a oferta de formação docente apenas para o público da Educação Infantil e dos grupos iniciais. Dessa forma, a pesquisa-ação empreendida pelo CIFOPLAN pode suprir essa lacuna formativa.

Na expectativa de contemplar essa demanda da educação municipal, a população docente dos grupos finais do Ensino Fundamental perfaz um quantitativo de 176 professores e professoras. Destes, foram atendidos um percentual de 13%, que perfaz uma média de 23 professores e professoras, dado que a participação nos círculos de cultura precisa ocorrer partindo da voz de todos e todas ou da maioria dos partícipes com a mediação dos estudantes da graduação e do mestrado. Isso deve-se ao fato de que na metodologia do CIFOPLAN, embasada na obra freiriana, os círculos de cultura têm um tema problematizador para o momento, o qual foi elegido pelos partícipes (professores e professoras da rede), sendo debatido entre todos e todas. Por isso, um quantitativo menor de professores e professoras foi um fator importante, como possibilidade de promover o processo dialógico freiriano nos intercâmbios de saberes dos momentos de formação coletiva.

Para chegar à amostra de 13% foi aplicado um questionário misto para coleta de dados profissionais e de formação, elaborado no *Google Forms*, enviado nos grupos de *Whatsapp* das escolas, pela Superintendente Pedagógica, com um prazo de 10 dias corridos. Esse questionário teve como objetivo mapear os professores e professoras da rede por sua identificação acadêmica e profissional, bem como levantar os temas problematizadores de interesse para os círculos formativos, dando voz aos(as) mesmos(as) desde o momento do início do planejamento da formação. O questionário contempla de acordo com Severino (2007, p. 125) um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. O questionário misto foi formado por 18 questões, sendo 3 abertas e 15 fechadas, que permitiu o levantamento de opiniões, sentimentos, interesses, expectativas e situações

vivenciadas, primeiramente com uma visão imediata dos desafios e conquistas da formação docente e acadêmica.

As questões abertas e fechadas do presente questionário contemplam os critérios de inclusão para participar do I CIFOPLAN, sendo eles: 1) Ser efetivo(a) da rede há mais de 5 anos, não estando no estágio probatório, 2) Quantitativo de professores e professoras por componente curricular e por série/ano de atuação, 3) Ter atuado no mesmo componente curricular e série/ano pelo menos 2 anos, 4) Terem pelo menos uma pós-graduação, 5) Apresentarem temas para os círculos formativos, 6) Ter respondido que aceita participar da pesquisa por livre espontânea vontade, 7) Ter respondido dentro do prazo estipulado, 8) Terem publicado algum tipo de texto científico e, 9) Aceitar escrever um artigo e/ou capítulo de livro de algum tema problematizador dos círculos de cultura ao final do I CIFOPLAN. Esse último item se constituiu como decisivo para participar do projeto, na medida que é intuito da pesquisa-ação e uma característica processual e orgânica da Extensão Universitária (Reis, 1996), produzir conhecimento científico.

Os 13 % de professores que participaram do I CIFOPLAN, responderam no primeiro encontro uma análise das condições objetivas iniciais, registrando as expressões e sensações deixadas durante sua comunicação com os pares. A cada encontro do CIFOPLAN, foi preenchido o diário de campo pela pesquisadora, com uma parte descritiva e uma parte sensitiva, para posterior análise. Ao final dos encontros do CIFOPLAN, planejados *a priori*, como sendo 1 de aproximação e análise das condições objetivas iniciais, 10 de temas problematizadores e 1 de avaliação e confraternização, houve a aplicação de um novo questionário misto, a análise das condições objetivas finais, com o objetivo de perceber a transformação da formação. Esse movimento de contradição e mediação das condições objetivas iniciais e finais e dos diários de campo pode aproximar a pesquisa da totalidade, e fazendo um movimento inverso pode chegar ao conhecimento mediato, o concreto pensado.

Após a análise dos questionários foram selecionados 5 professores(as) da rede, 3 graduandos(as) e 3 mestrandos(as) da UEG para uma entrevista semiestruturada, com o intuito de aprofundar nas questões da formação docente e acadêmica. Os critérios utilizados para selecionar os(as) participantes que foram entrevistados(as) levaram em conta a participação ativa nos círculos de cultura, sendo escolhidos(as) os(as) participantes assíduos(as), tanto nos encontros presenciais, quanto nos encontros virtuais. Além disso, na escolha dos(as) graduandos(as) e mestrandos(as) foi levado em consideração a participação como mediador(a) e debatedor(a) do movimento.

De acordo com Minayo (2007, p. 64) a entrevista pode ser classificada em “*semi-estruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Desta forma, foi elaborado um roteiro com perguntas fechadas e abertas, procurando criar um ambiente de tranquilidade ao (a) entrevistado (a) permitindo um diálogo mais livre e objetivo sobre o tema proposto.

Esse processo dialógico que contempla a pesquisa-ação, também pode ser considerado uma ação formativa de Extensão Universitária (Thiollent, 2022), estabelecendo como perspectiva a formação acadêmica de graduandos(as) e mestrandos(as) e não somente a formação de professores e professoras do município de Planaltina. Visto que o primeiro objetivo das ações extensionistas é a formação do acadêmico e da acadêmica, pelo movimento protagonista que assume e por consequência a transformação da sociedade.

Conforme Reis (1996) ações extensionistas com essa proposta protagonista assume uma característica da concepção processual-orgânica, que por meio de ações permanentes e organizadas entre a universidade e a sociedade é possível produzir conhecimento científico e promover uma transformação de forma recíproca. Para isso, a pesquisa-ação contemplou também 15 graduandos(os), com o intuito de atender, 5 da Unidade Universitária da UEG de Luziânia – GO, 5 do Campus Nordeste da UEG de Formosa – GO e 5 do Câmpus Oeste da UEG de São Luís de Montes Belos. Além de 13 mestrandos(as) do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias da UEG de Luziânia. Todos participaram enquanto protagonistas do CIFOPLAN.

A amostragem de 37,5% de graduandos(as) de um universo de 40 estudantes da graduação e de 52% de mestrandos(as) levando em consideração a 25 estudantes do mestrado que foram convidados a participarem da pesquisa também seguiram alguns critérios. Os graduandos e graduandas deveriam estar cursando o 3º ao 7º período. Os graduandos e graduandas das unidades de São Luís de Montes Belos (sede do GEFOPI), Luziânia (PPGET) e Formosa (próximo à Planaltina) que participam do GEFOPI foram priorizados, assim como aqueles graduandos e graduandas que já tinham publicado alguma produção científica.

Quanto aos(as) mestrandos(as) os critérios de escolha estavam vinculados ao objeto de estudo, sendo contemplados os mestrandos e as mestrandas que pesquisavam a Extensão Universitária e/ou formação docente, aqueles(as) que tinham publicações relacionadas ao objeto de pesquisa mencionados, aqueles(as) que demonstraram interesse em participar dos círculos de cultura e principalmente aqueles(as) que participam do GEFOPI. Houve o convite

no grupo do *Whatsapp* do GEFOPI e do PPGET e, visitas presenciais nos *Campi*. Com o aceite e análise dos critérios, chegou-se à amostragem.

Com vistas a coordenação dos debates dos círculos de cultura, coube a pesquisadora em diálogo com graduandos(as) e mestrandos(as) planejar e mediar as atividades de cada encontro, partindo dos temas problematizadores. A pesquisadora teve o papel de observadora de todo o movimento, anotando no diário de campo e intervindo na mediação quando necessário. Os 12 encontros do I CIFOPLAN, aconteceram no Centro Pastoral, um espaço de eventos da Secretaria Municipal de Educação de Planaltina - GO, de 15 em 15 dias, nas terças-feiras no horário vespertino.

Para a análise do material discursivo e a possível teorização da presente pesquisa o procedimento metodológico adotado foi o Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella⁵ (2013). Essa proposta de análise de dados de material qualitativo se aproxima do materialismo histórico-dialético. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 304) “os significados são, portanto, construções histórico-sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências”. Neste sentido, os núcleos de significação se apresentam como proposta fundamental para apreender as conquistas e desafios da formação docente dos sujeitos envolvidos.

Com a realização do diário de campo e da entrevista a pesquisadora precisa de um suporte metodológico para compreender o significado referente as falas, as contradições, as vivências e os conteúdos trabalhados nos 10 círculos referentes aos temas problematizadores. “Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304). Em virtude disso, nesse processo de análise os significados constituem o ponto de partida da pesquisa e as conquistas e desafios da formação docente e acadêmica podem ser compreendidas por meio de categorias que foram discutidas sobre a concepção de humano e sua organização subjetiva, constituindo uma proposta bem elaborada de análise de discurso.

A ferramenta tecnológica utilizada foi o “IRAMUTEQ”, um software gratuito que pode viabilizar diferentes tipos de análise de dados textuais tornando a pesquisa mais interativa. Esse *software* por meio de um contexto de palavras significativas elencadas de acordo com suas classes de associação, apesar de apresentar elementos estatísticos pode permitir uma análise dos

⁵ O Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella (2013) visa apreender os sentidos e significados do objeto de estudo, porém na presente pesquisa esta metodologia de análise foi utilizada para analisar as conquistas e desafios da formação inicial e continuada de estudantes da graduação e do mestrado da UEG e professores e professoras da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO participantes do Projeto CIFOPLAN.

resultados de forma qualitativa (Camargo; Justo, 2013). Vale ressaltar, que essa ferramenta não é um método de análise de dados, em virtude disso, cabe ao pesquisador e a pesquisadora interpretar com coerência os resultados obtidos pelo IRAMUTEQ, considerando os diferentes aspectos, assim como, aqueles dados que não foram gerados pelo *software*.

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). (Camargo; Justo, 2013, p. 515).

Com o intuito de organizar e interpretar os dados obtidos nos questionários aplicados para efetivação das etapas da pesquisa-ação na organização do I CIFOPLAN, torna-se interessante utilizar um *software* informático para calcular a frequência de palavras, a classificação hierárquica para fazer comparações, a análise de semelhanças dos dados e a configuração de nuvem de palavras, um recurso de análise de palavras bem interessante graficamente que permite identificar as palavras-chave de um determinado contexto (Camargo; Justo, 2013). Com isso, a presente pesquisa almeja maior objetividade com interatividade e interpretação qualitativa dos dados que contemplam os construtos da Extensão Universitária.

CAPÍTULO 2

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: entre desafios e conquistas

Neste capítulo apresentaremos os desafios e as conquistas da relação da Extensão Universitária com a formação inicial e continuada de professores e professoras. Iniciaremos essa discussão com um breve histórico a respeito da origem da Extensão Universitária e como se configurou esse processo nas universidades brasileiras, fazendo uma análise das primeiras experiências extensionistas no sentido dialógico e transformador na concepção de Paulo Freire (1983a, 1983b, 1987) e sua relação com a formação de professores e professoras no Brasil, mediante vivências extensionistas.

Em seguida com base nas diretrizes de Extensão Universitária definidas no ano de 2012 pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) e mediante as contribuições de diferentes teóricos e teóricas apresentaremos as concepções e sentidos da Extensão Universitária. Esse capítulo também investiga a formação de professores e professoras pela práxis crítico-emancipadora, uma concepção defendida por Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a). Por fim, o capítulo aborda as etapas do movimento de construção do projeto de extensão CIFOPLAN e suas implicações com a formação de professores, professoras e estudantes universitários.

2.1 A historicização da extensão universitária

O processo histórico da Extensão Universitária brasileira tem origem europeia, norte-americana e latina, com concepções diferenciadas do sentido das atividades extensionistas. No intuito de compreender esse processo torna-se importante dialogar com um conjunto de referências que perpassam pela participação de diferentes atores no cenário da diversidade da universidade. “A historicidade e as mediações são importantes para compreender a totalidade, bem como analisar a realidade buscando sua essência” (Kochhann, 2021a, p. 15). A análise do processo histórico pode desvelar a essência da Extensão Universitária, um movimento que encontra-se em construção permanente na totalidade, na contradição e na mediação da relação entre universidade, extensão e estrutura social.

O estudo da historicidade da Extensão Universitária encontra-se atrelado ao contexto da história da educação brasileira no cenário social, político e cultural da universidade. “As universidades brasileiras sofreram influência das academias europeias e norte-americanas,

assim como das latino-americanas” (Kochhann, 2021a, p. 18). A análise dessas influências podem permitir uma compreensão das múltiplas determinações da relação entre universidade e estrutura social na concepção de Extensão Universitária. “A universidade tem, ainda, a função de socializar o saber que produz e, desta forma, é também responsabilizada pela integração social dos indivíduos.” (Sousa, 2010, p. 13). É nesse processo de socialização do saber que a Extensão Universitária pode apresentar uma das suas concepções da relação com a sociedade.

A influência das academias europeias no contexto da universidade brasileira partiu das experiências vivenciadas na universidade francesa, inglesa e alemã. Conforme Sousa (2010, p. 13) “A Universidade Francesa foi um caso típico, pois a pesquisa desenvolvia-se fora de seus muros, sendo que a principal preocupação era com o ensino especializado, uma faculdade para cada profissão.” Desta forma, o modelo de universidade francês priorizava o ensino. “Isso significava que as faculdades tinham o compromisso com o ensino e que, portanto, a concepção de atividade de ensino pode ser aliada à influência francesa” (Kochhann, 2021a, p. 17). Nesse sentido, a universidade brasileira segue a concepção de ensino especializado do modelo francês do período medieval.

Com a Revolução Industrial no século XVIII, surge a necessidade de responder as demandas da sociedade, o que leva as universidades a repensar suas atividades promovendo uma prestação de serviços à comunidade. Segundo Sousa (2010, p. 14), “a universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites, mas assumindo também a preparação técnica que o novo modo de produção exigia.” É nesse momento que surge a extensão como prestação de serviço, visando uma formação continuada e técnica. Esse modelo de extensão chegou na América com o predomínio da prestação de serviço para suprir com as demandas sociais e de mercado impostas pelo capitalismo.

Visando responder as demandas externas da universidade, a pesquisa aparece no contexto da universidade alemã. “A pesquisa é introduzida no trabalho cotidiano da Universidade por Wilhelm Von Humboldt, em 1810, com a criação da Universidade de Berlim.” (Sousa, 2010, p. 14). Nesse contexto pesquisador, a universidade alemã priorizava uma formação geral, científica e humanista, sem caráter profissionalizante. Era uma formação diversificada pela experiência, abrangia várias áreas do conhecimento. A universidade alemã era mantida pelo Estado, mas mantinha imparcialidade com as questões políticas, primando por questões acadêmicas nas atividades de pesquisa (Kochhann, 2021a).

O tripé da universidade formado pela concepção de ensino, pesquisa e extensão tem sua origem no contexto das academias europeias, porém de forma dissociável. A universidade

francesa defendia o ensino, a alemã primava pela pesquisa e a inglesa contemplava a extensão, procurando responder as demandas da sociedade (Kochhann, 2021a). Nesse contexto, as universidades norte-americanas sofre forte influência das academias europeias, copiando os modelos de ensino, pesquisa e extensão, não como agente de transformação da sociedade e produção de conhecimento, mas como modelo vigente de manutenção da hegemonia capitalista.

Esse modelo técnico, aplicado e prático das universidades norte-americanas foi seguido pela universidade brasileira, assim como pelas universidades de países capitalistas. Nesse cenário as universidades latino-americanas seguiram a concepção de ensino do modelo francês, em atendimento ao capital. Porém, com a iniciativa de estudantes da Universidade de Córdoba na Argentina, em 1918, que trava uma luta pela reforma da universidade, provocando uma importante manifestação estudantil que evidenciou a necessidade da universidade latino-americana interagir com a sociedade, estando mais envolvida em problemas sociais na busca por soluções.

Contudo, no ano de 1918, em Córdoba, surge uma manifestação dos estudantes reivindicando maior envolvimento da universidade com as questões sociais e não meramente com o ensino, destacando a importância das atividades de extensão. O Movimento de Córdoba foi de fato os primórdios da extensão universitária na América Latina (Kochhann, 2021a, p. 18).

O Movimento de Córdoba é considerado o marco da Extensão Universitária, não só na América Latina, como em outros países que se inspiraram na Carta de Córdoba, em que a participação do(a) estudante universitário(a) é essencial, reivindicando o compromisso social da universidade. Essa reivindicação “[...] mostrou a necessidade de participação das classes subalternas na nação, através da extensão.” (Melo Neto, 2001, p. 56). Desta forma, seria possível atender as reais demandas da sociedade. Nas palavras de Gurgel (1986, p. 36) “A extensão propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla.” Nesse sentido, o documento de Córdoba pode ser considerado um fortalecedor da Extensão Universitária pela preocupação com os problemas sociais da população em geral.

O contexto histórico da Extensão Universitária apresenta períodos de fortalecimento e de retrocessos que precisam ser considerados na análise desse objeto de estudo. Considerando esse movimento dialético, a história do Ensino Superior no Brasil foi detalhada na trilogia de Cunha (2007a, 2007b, 2007c), intitulada: Universidade Temporã, Universidade Crítica e Universidade Reformanda, uma pesquisa iniciada pelo autor no ano de 1975, discorre sobre a gênese do desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil. As três fases da obra do autor

expressa a contradição de uma educação destinada aos dominantes e outra educação destinada aos dominados que definem um campo marcado pela hegemonia do sistema capitalista.

Na primeira fase, *A universidade temporã*, tratamos do nascimento tardio da universidade brasileira e sua estrutura interna, presa às faculdades isoladas do início do século XIX. Na segunda fase, *A universidade crítica*, mostramos as contradições que dilaceravam o ensino superior em nosso país, durante a república populista. Agora, em *A universidade reformanda*, apresentamos os processos sociais, políticos e econômicos que resultaram na lei que visava ultrapassar as determinações da própria gênese do ensino superior e implantar a ‘verdadeira universidade’ no Brasil (Cunha, 2007c, p. 13).

Assim, essa trilogia do autor apresenta um quadro amplo e rigoroso do ensino superior em diferentes fases, cujo o conhecimento é fundamental para que se compreenda os caminhos trilhados pela universidade e as mudanças que a mesma exige a cada dia na relação dinâmica com a sociedade. Na obra *A universidade temporã* encontramos as contradições entre a expansão e contenção do acesso ao ensino superior, o liberalismo e o autoritarismo na estruturação da universidade, a participação política e o interrompimento de manifestações do movimento estudantil. Todo esse contexto histórico, político e cultural dificultava o processo da Extensão Universitária (Cunha, 2007a).

Nesse período conturbado surgiram as primeiras tentativas de implantação de universidades no Brasil, citando Cunha (2007a), Kochhann (2021a, p. 24) enfatiza que a primeira universidade “foi criada em 1909, em Manaus, por influência da economia advinda da borracha, com cursos de Engenharia, Direito, Medicina e outros elitizados”. Enfim, uma universidade destinada a classe dominante e que não conseguiu manter seus cursos por muito tempo, em virtude da falta de estudantes, professores e professoras especializados(as) e por conta da crise econômica que se abateu em Manaus com a escassez da borracha.

Conforme Cunha (2007a) no dia 19 de novembro de 1911 foi fundada a Universidade de São Paulo com a finalidade de ofertar o ensino em todos os níveis, inclusive no nível superior. Nos anos seguintes a universidade ofertou diferentes cursos, contando com um número significativo de professores, professoras e estudantes, os candidatos e candidatas prestavam exames para admissão. A universidade contava com diversos laboratórios que atendiam aos cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia e policlínica. Por sua característica popular, a Universidade de São Paulo foi a primeira a desenvolver atividades de extensão no Brasil. Para isso, ela promovia conferências semanais e gratuitas, abertas a todos os interessados. Eram abordados nessas conferências as chamadas lições de caráter público que versava sobre diferentes assuntos, porém não era permitido discutir sobre questões políticas, religiosas e pessoais. Sem apoio do governo estatal a Universidade de São Paulo foi fechada em 1917.

Em 1920 aconteceu a institucionalização da primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro. Nesse período os estabelecimentos de ensino superior passaram a ser chamados de universidade, visto que recebiam o nome de faculdades. A década de 20 passou por diversas transformações nos setores econômico, social, político e também educacional. Nesse contexto a Universidade do Rio de Janeiro apresenta uma concepção de ensino no viés francês de processo de formação “que primavam pela profissionalização, centralização e controle estatal, sem se preocupar com pesquisa e formação humanística” (Kochhann, 2021a, p. 25). Essa forma de conceber a universidade foi criticada por intelectuais da época, entre eles, Fernando de Azevedo⁶ que escreveu um projeto com os problemas do ensino e as suas possíveis soluções, considerando a importância de desenvolver a alta cultura, o espírito de cooperação social e a pesquisa desinteressada (Cunha, 2007a).

Quando se analisa a Extensão Universitária nos discursos oficiais do Estado é possível verificar que existiram momentos expressivos e também de ausência de ações oficiais por meio de leis, decretos e políticas governamentais voltados a Extensão Universitária. Do período colonial até o Golpe de 1964, que instalou o regime militar no Brasil, o Estado pouco enfatizou sobre ações extensionistas. Esse temática não preocupava o governo da época, somente no ano de 1931 com a promulgação do Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, o termo Extensão aparece na legislação brasileira no Decreto-Lei nº 19.851. Esse Decreto-Lei apresenta a extensão com fortes influências estrangeiras, sendo concedida como sinônimo de oferta de cursos vagos, conferências e serviços de assistência (Sousa, 2010).

No ano de 1934 foi criada novamente a Universidade de São Paulo (USP), contando com a ajuda de Fernando de Azevedo, do qual afirma que a pesquisa universitária no Brasil teve início na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (Cunha, 2007a). De modo que, a USP primava pela pesquisa (modelo alemão-humboldtiano). Neste período, conforme (Serva, 2020, p. 36) “no estado de São Paulo, em sentido diverso do que ocorria no âmbito federal, ganhou força a proposta de criação de uma universidade que pudesse alcançar um alto padrão acadêmico-científico”. Nesse sentido a USP foi considerada uma referência na história da educação superior em virtude da intensa pesquisa, favorecendo o progresso da ciência.

Outra instituição considerada como fato histórico do ensino superior no Brasil foi Universidade do Distrito Federal (UDF), antiga Universidade do Rio de Janeiro idealizada por

⁶ Fernando de Azevedo foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, que defendia novos ideais de educação e estabelecia diretrizes para uma nova política educacional. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira, em busca de uma educação de qualidade. Era um cronista do ensino superior no Brasil, suas pesquisas alinham tentativas de lutas pela criação da universidade no Brasil (Cunha, 2007a).

Anísio Teixeira⁷, que na época era Secretário Geral de Educação e Cultura. A UDF foi instituída pelo Decreto Municipal nº 5.513 de 04 de abril de 1935 e visava a formação de profissionais da educação do Estado, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária com atividades científicas e culturais. Porém, os termos defendidos por Anísio Teixeira de liberdade e autonomia universitária na década de 30 eram altamente perseguidos pelo governo, o que levou ao afastamento do secretário (Fávero, 2009).

A Universidade do Distrito Federal foi uma instituição que procurou afirmar-se como um centro de pensamento livre, de criação de saber, de produção de conhecimento, de cultura e de formação do magistério em todos os níveis, comprometida com a construção de uma sociedade democrática. Destacamos ainda o caráter inovador da concepção dessa Universidade, num período em que a tradição brasileira de ensino superior se baseava, principalmente, no ensino profissional de caráter mais utilitário. A criação da UDF irá redirecioná-la, com vistas a realizar uma experiência construída de forma socializada, no diálogo entre diferentes campos do conhecimento e enraizada na sociedade da qual faz parte (Fávero, 2009, p. 40-41).

A UDF primava pela formação de professores e professoras seguindo uma concepção de produção de conhecimento e diálogo com os diferentes campos do saber numa relação recíproca com a sociedade, ou seja, uma concepção de Extensão Universitária. Em virtude do contexto autoritário e conservador da época a UDF encerrou suas atividades em janeiro de 1939, mas deixou um legado relevante com um programa criativo de desenvolvimento científico e cultural, oferecendo contribuições importantes de serem discutidas no sentido e nas funções do contexto atual das universidades (Fávero, 2009).

Apesar do período conturbado que o país atravessava foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, influenciados pelo movimento de Córdoba, no intuito de promover o envolvimento social, político e cultural dos estudantes. “Esse período terá como marcos importantes a criação, instalação e consolidação do Movimento Estudantil organizado. A partir da UNE, pode-se perceber a presença dos jovens nos mais diversos cenários da vida política e social do país” (Sousa, 2010, p. 28). Nesse sentido, a extensão para Movimento Estudantil era um instrumento de aproximação entre a universidade e a sociedade que seria concebida por meio da estruturação de universidades populares, atendendo as populações mais carentes. Algo que nesse período não aconteceu de forma efetiva, visto que, a extensão nessa época apresentava-se como prestação de serviço, sem nenhuma discussão de cunho político e social.

⁷ Na década de 1930, Anísio Teixeira foi destacado como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ao idealizar a UDF, ele defendia uma proposta revolucionária de educação profissionalizante e integral, voltada para as populações mais carentes. “Anísio Teixeira, como defensor da Escola Nova, passa a se posicionar de forma a reivindicar uma universidade para a produção do conhecimento e não a profissionalização” (Kochhann, 2021a, p. 28). Para esse famoso intelectual, a universidade pode se constituir num espaço permanente de formação e investigação em construção com a sociedade, no processo de ensino, pesquisa e extensão.

Ficava cada vez mais difícil a participação política dos estudantes através da extensão, no seu meio, das organizações políticas da Sociedade Civil, pois eram presas fáceis da repressão. O Estado conseguiu, por fim, impedir que até mesmo os estudantes integralistas se organizassem no interior das escolas, num ímpeto desmobilizador iniciado já antes do golpe. Mas havia uma iniciativa que não desagradava ao Estado: a formação de uma associação de todos os estudantes das escolas superiores do país, destinada a defender os seus interesses específicos como estudantes. Uma associação desse tipo poderia render dividendos políticos ao Estado, permitindo o controle dos seus movimentos, como aconteceu com os sindicatos dos trabalhadores, após 1937 (Cunha, 2007a, p. 398).

Conforme se verifica no contexto da Era Vargas, o golpe de 1937, instituindo o Estado Novo, não precisou reformar a estrutura do ensino superior, em que prevalece o atendimento as necessidades das classes dominantes. Nesse cenário a participação ativa do estudante em ações extensionistas e manifestações políticas eram reprimidas. Como órgão hegemônico o Estado defendia uma associação de todos os estudantes das escolas superiores do Brasil, no intuito de controlar suas ações, promovia o atendimento de interesses pessoais de estudantes, como emprego, moradia e outros benefícios particulares. Desta forma, as reais necessidades sociais na implantação de uma universidade democrática ficava em segundo plano.

No contexto da *universidade crítica* o movimento estudantil na luta pela reforma universitária, apresenta em sua pauta a Extensão Universitária, visando atender os problemas nacionais, porém nesse período as universidades brasileiras ainda tinham uma concepção de extensão voltada para o modelo norte-americano de preparação de mão de obra técnica para prestação de serviço, ou seja, a formação de especialistas. Esse período foi marcado por diversas contradições, em que a universidade esteve numa situação crítica, com conflitos internos entre discentes e docentes pela participação nas decisões de poder da universidade. Em outro sentido, a universidade assumiu uma posição crítica, desvelando a realidade existente para os estudantes e para a sociedade (Cunha, 2007b).

[...] a reforma deve ser feita visando ao interesse das massas. Como estas eram, predominantemente, analfabetas, a reforma deveria ser feita para elas. Deste modo, para ser “autêntica” a universidade deveria “assentar sobre o estado de incultura das massas como condição, precisamente, para tirá-las desse estado”, o que implicava a reforma dos conteúdos de classe da universidade. Assumido o controle da universidade pelas massas, as demais perguntas poderiam ser respondidas (Cunha, 2007b, p. 3254).

Numa posição crítica a reforma da universidade foi inspirada na Carta de Córdoba, defendida pelo movimento estudantil latino-americano. Esse movimento definia critérios e princípios contra o regime autoritário vigente na universidade oligárquica presente na República Velha, também conhecida como Primeira República que se estendeu de 1889 a 1930. Os principais pontos dessa reforma tinha como pretensão, provocar mudanças estruturais e administrativas na universidade, no qual podemos destacar:

[...] participação dos estudantes e dos formados na direção da universidade (o princípio do *co-gobierno*); autonomia universitária; assistência livre, como meio de forçar professores a melhor prepararem as aulas; seleção dos mais capazes e não dos mais favorecidos economicamente; instituição de livre-docência com valor igual ao do curso oficial; periodicidade das cátedras; publicidade dos atos universitários; extensão universitária; ajuda social aos estudantes; diferenciação das universidades conforme as peculiaridades regionais; orientação social dos estudos universitários, abordando os grandes problemas nacionais (Cunha, 2007b, p. 2982).

Esses princípios só poderiam ser contemplados por uma universidade voltada as diferentes classes sociais, porém esses princípios não se fizeram predominante no ensino da universidade brasileira da década de 1960, visto que prevalecia os modelos dominantes do sistema capitalista. Contrapondo ao ensino alienante da sociedade brasileira capitalista, em algumas universidades professores de diversas matérias, principalmente do curso de filosofia procuravam colocar o ensino numa perspectiva crítica. Nesse contexto, os estudantes foram incentivados a integrar movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos, valorizando os conhecimentos populares e possibilitando uma formação humana e crítica da sociedade excluída pelas classes dominantes (Cunha, 2007b).

Nessa época também ocorre o movimento desenvolvimentista do governo Juscelino Kubistchek em que Paulo Freire desenvolve ações de caráter social, alfabetizando de forma politizada pessoas de classe trabalhadora, com o Movimento de Cultura Popular, cujo lema era “De pé no chão também se aprende a ler”. Seu trabalho se torna exemplo de proposta didático-pedagógica de caráter dialógico, libertador e humanizador (Kochhann, 2021a, p. 28).

A década de 1960 é marcada pelas influências humanizadas de Paulo Freire na implementação de movimentos de alfabetização de jovens e adultos, a educação brasileira pode considerar esse movimento como uma experiência significativa de extensão, visto que a proposta de alfabetização de Paulo Freire foi uma fonte de pesquisa relevante para pesquisadores da época e suas obras continuam sendo estudadas e reverenciadas por pesquisadores atuais. Esse educador trouxe várias contribuições para as atividades de Extensão Universitária.

As concepções defendidas por Paulo Freire de transformação, humanização e emancipação são os ideais defendidos pela Extensão Universitária, pelo fato de suas ideias libertadoras romperem com propostas de ensino meramente práticas de treinamento em serviço e assimilação individual que desenvolve conhecimentos para um mercado capitalista competitivo. Na visão de Paulo Freire a educação pode ser pautada na emancipação dos homens, abrindo novos horizontes para a aprendizagem da vida social de forma crítica e politizada. Uma educação que promova a conscientização e insira o aprendiz na vida cultural.

Seguindo esses pressupostos que culminam com os pensamentos de Paulo Freire sobre uma nova abordagem do ponto de vista da Extensão Universitária no Brasil. “No início da década de 1960, as ações de caráter popular se estabeleceram. As mudanças em relação à universidade começaram a dar sinais, quando foi criada a Universidade de Brasília (UnB), por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961” (Kochhann, 2021a, p. 28). Nesse cenário da criação de uma universidade pensada para atender os interesses da sociedade, a UNE já pensava numa proposta curricular de Extensão Universitária como processo formativo com vistas a mudança da realidade social, porém o Estado ainda mantinha na legislação pertinente o caráter de extensão como prestação de serviço (Kochhann, 2021a).

Dessa forma, a práxis (unidade teoria e prática) extensionista sob o ângulo do Movimento Estudantil, pode se configurar uma ação transformadora, em que os estudantes mesmo diante de uma fase política contraditória pode vir a entender o seu papel diante da sociedade. Esse fato é perceptível pelos documentos que foram elaborados por estudantes em importantes congressos. Como referência na elaboração desses documentos podemos citar três eventos que marcaram a presença do Movimento Estudantil. O primeiro evento ocorreu em 1961 na Bahia, o I Seminário Nacional da Reforma Universitária, que resultou na Declaração da Bahia, um documento muito bem elaborado que abordava a realidade brasileira, a Universidade do Brasil e a reforma universitária de forma bem completa (Sousa, 2010).

O segundo evento aconteceu em 1962 no Paraná, o II Seminário Nacional de Reforma Universitária, em que os assuntos abordados na Declaração da Bahia foram novamente analisados e debatidos, se transformando na Carta do Paraná. Nesse documento a universidade foi discutida quanto a sua função cultural, política, ideológica e social em relação as regiões geo-econômicas, visando a democratização do ensino superior e a participação ativa do Movimento Estudantil nesse processo. O terceiro evento foi sediado em Minas Gerais no ano de 1963, o III Seminário Nacional da Reforma Universitária, nesse evento ficou evidente a necessidade de mais diálogo entre as bases e as lideranças estudantis, a necessidade de colocar em prática os assuntos discutidos nos seminários, lutando de forma organizada pelas reformas de base e a busca por parcerias das camadas populares (Sousa, 2010).

Com base em Sousa (2010) no período do estado novo até o golpe de 1964 foram implantados diferentes formulações extensionistas, por se tratar de um período de intensa participação popular. Dentre essas ações extensionistas que contaram com a participação ativa dos estudantes universitários, a autora enfatiza que quatro se destacaram, por apresentarem ações de cunho acadêmico, político, social e cultural consideradas relevantes na concepção de Extensão Universitária, sendo reconhecidas até nos dias atuais. As quatro formulações foram

as seguintes: o Serviço de Extensão Cultural (SEC); o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Universidade – Volante (UNE-Volante).

No que se refere ao SEC foi uma iniciativa da Universidade Federal de Pernambuco com a participação ativa de estudantes, técnicos e professores que se envolviam em experiências extensionistas em contato direto com a população rural. O método de Paulo Freire foi amplamente utilizado nesse movimento, na alfabetização de adultos, por meio dos círculos de cultura e de temas geradores voltados a realidade social, política e cultural. Com essa metodologia que valoriza o diálogo os(as) trabalhadores do campo foram alfabetizados em pouco tempo. Além de ações no campo educacional, os participantes do SEC também participaram de campanhas sanitárias de erradicação de doenças no campo, visando sempre a preservação, a difusão da cultura popular e a conscientização social, econômica e política da comunidade atendida (Sousa, 2010).

Visando uma valorização das experiências vividas na cultura popular o MCP foi um movimento criado em Recife - PE, sendo estendido para Natal - RN, contava com a participação de estudantes universitários, artistas e intelectuais influenciados por ideais de libertação e revolução social, como Paulo Freire. As atividades realizadas pelo MCP “dava-se através do teatro, da organização de núcleos de cultura popular, de incentivo e de divulgação da arte popular (canto, artesanato, dança, música)” (Sousa, 2010, p. 43). Essas atividades educativas atendiam crianças, adolescentes e adultos com atividades de lazer popular, recreação em Parques de Cultura e debates em Praças de Cultura. O MCP para realizar suas atividades extensas e sistematizadas precisava de recursos financeiros, pois além de atividades culturais também realizava atividades de alfabetização e educação de base, para isso era apoiado pelas prefeituras municipais de Recife e Natal, o que acabava por conter o crescimento desse movimento (Sousa, 2010).

Em termos de Extensão Universitária, a cultura e a educação foram o ponto de ataque da maioria das atividades desenvolvidas. Apregoava-se a necessidade de integração popular para a realização das ações, no sentido de levar o povo a conquistar poder em seu próprio espaço (Sousa, 2010, p. 44).

Seguindo os ideais do SEC e do MCP de incentivo à cultura, a educação e transformação social, o CPC, preconizava uma formação ideológica libertadora, procurando aliar a intelectualidade com a valorização da cultura popular, planejando ações para serem desenvolvidas na zona urbana. O objetivo do CPC era levar uma arte popular revolucionária para a conscientização das massas. Esse movimento não tinha financiamento, para acontecer contou com parcerias de intelectuais e artistas do teatro, do cinema, das artes plásticas, da

música e da UNE que realizarem diferentes produções artísticas, culturais e literárias. O movimento teve intensa participação nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, onde se concentravam um maior número de artistas e intelectuais (Sousa, 2010).

Esse movimento de forte concepção extensionista acontecia em diversas regiões da cidade, principalmente nos pontos mais carentes, integrando diferentes setores e saberes, por meio dessas ações a intenção era preparar o povo para transformação da sociedade. Conforme Sousa (2010, p. 46-47) “O CPC pode ser considerado uma experiência de Extensão na medida em que, a partir da iniciativa dos estudantes, apoiados por artistas e intelectuais, procurava instrumentalizar o povo, através da arte”. As vivências do CPC podem constituir experiências significativas de Extensão Universitária e inspirar as universidades a investirem em parcerias com os diferentes setores da sociedade.

No intuito de identificar problemas e desenvolver soluções para a efetivação de uma universidade com ideais democráticos, integrada a sociedade e a serviço do povo, mobilizando estudantes em todo território nacional, a UNE- Volante surgiu da experiência que acontecia no Paraná, a partir do ano de 1962 na realização do II Seminário Nacional da Reforma Universitária, um evento que discutia ações de transformação da estrutura da sociedade e da universidade, por meio da participação ativa do Movimento Estudantil. Nesse sentido, a UNE- Volante deveria servir de veículo para a efetivação das ações discutidas no seminário (Sousa, 2010).

A UNE-Volante era formada por uma comitiva de elementos da diretoria da UNE e artistas vinculados ao Centro Popular de Cultura (CPC), que se deslocava pelos estados divulgando as propostas da Carta do Paraná. Esta mobilização nacional resultou em multiplicação de vários CPC nos estados por onde a UNE-Volante passava, promovendo uma verdadeira mobilização popular. [...] as áreas mais fortes de atuação eram a cultura e a educação. Essas áreas, mais tarde, seriam privilegiadas também em atividades de Extensão Universitária já institucionalizada (Sousa, 2010, p. 47).

Na década de 1960 percebe-se que muitos estudantes e professores estavam mobilizados em ações extensionistas com envolvimento político-social, as atividades desenvolvidas pela UNE-Volante apresentavam um grande incentivo à educação popular, inserindo a universidade na realidade brasileira, viabilizando cursos acessíveis a todos em diferentes lugares e não apenas em espaços educacionais, despertando a consciência popular das classes dominadas para lutar pelos seus direitos. Em consonância com essa característica a Extensão Universitária teve seu papel de relevância nos movimentos populares da UNE antes do período do regime militar.

[...] as formas utilizadas pela UNE para estar presente e interferir na realidade encontrada, cumprindo, desta forma, o que acreditavam ser o caráter social da Universidade, ou seja, uma Universidade comprometida com o desenvolvimento da

consciência do povo, promovendo, assim, sua libertação do estado de miséria em que vivia. A política estudantil entendia que a Extensão Universitária poderia ser o instrumento de conscientização para esta libertação. No entanto, o Estado mantém sua posição de aliado das elites, e vamos perceber que se utilizará da Extensão Universitária para ajustar a Sociedade à nova ideologia de desenvolvimento (SOUSA, 2010, p. 41).

O movimento da Extensão Universitária pode proporcionar a conscientização e a emancipação dos cidadãos por meio do conhecimento sistematizado e relacionados as reais necessidades do ser humano no convívio social, cultural, econômico e político. Entretanto, essa concepção de Extensão Universitária demorou décadas para ser implementada na legislação educacional e até hoje existe uma ideia que a extensão é uma prestação de serviço, com mera oferta de cursos e outros serviços para a sociedade sem produção e troca de conhecimentos científicos, sem discussões de cunho social e político.

Essa concepção de prestação de serviço é amplamente percebida na fase da *universidade reformanda* (Cunha, 2007c), nesse período o ensino superior passa por reformas modernizantes voltadas aos modelos norte-americanos, com retrocessos políticos e educacionais em virtude do período da ditadura militar entre (1964-1968). A ditadura militar reprimiu os movimentos de cultura popular, presentes na década de 1960, que lutava por uma universidade mais humanizada. Na fase do regime militar sobre a influência norte-americana a universidade apresenta uma característica extremamente funcional “[...] voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.” (Chauí, 1999, p. 220). Em 1968, nesse cenário de preparação de especialistas aconteceu uma reforma universitária com elementos voltados a formação técnica.

Após a Reforma Universitária, a expansão do ensino superior, tanto público quanto privado, principalmente, representava a intenção do governo em expandir o ensino superior pelo menor custo possível, quando a principal preocupação era profissionalizar tecnicamente a mão de obra para a indústria, atendendo às demandas do mercado. Revela-se portanto, um ensino superior voltado à formação técnica em atendimento ao chamado Brasil Desenvolvimentista, saindo de cena a influência alemã-humboldtiana (pesquisa) e napoleônica-francesa (ensino), efetivando a influência norte-americana, com características de universidade funcional (Kochhann, 2021a, p. 31).

O período nomeado de *universidade reformanda* (Cunha, 2007c) foi marcado por intensas reformas no ensino superior, buscando alternativas de baixo custo para ampliar a oferta da formação técnica de profissionais para o mercado capitalista. A Extensão Universitária nesse período foi utilizada para tentar “suprir as populações interioranas, carentes e desassistidas; de outro, para os estudantes, juntar os estudos à experiência profissional concreta” (Cunha, 2007c, p. 65). É importante ressaltar, que por trás desse movimento a intenção do governo militar era difundir a ideia de que os problemas estruturais da sociedade são consequências da falta de

interesse e conhecimento da população das classes subalternas. O objetivo do governo era patrocinar programas de base extensionista para divulgar suas ideologias dominantes (Paiva, 1974).

Do período do Golpe de 1964 até a abertura política em 1985 a participação do Estado se torna mais assídua em virtude do controle que o regime militar exercia nas questões sociais, políticas, educacionais, culturais e econômicas. Conforme Sousa (2010, p. 55) “Nesse tempo o Estado assume o papel de coordenador único de toda e qualquer atividade extensionista, não abandonando porém a mesma concepção assistencialista que já apresentava anteriormente, de Extensão como prestação de serviço”. Esse período é marcado pelo autoritarismo, os estudantes que antes realizam atividades com vigor extensionista que influenciavam sobre os diferentes problemas da vida, foram submetidos a prestarem mão de obra para o Estado em seus projetos e programas de controle e articulação social.

A política estudantil entendia que a Extensão Universitária poderia ser o instrumento de conscientização [...]. No entanto, o Estado mantém sua posição de aliado das elites, e vamos perceber que se utilizará da Extensão Universitária para ajustar a Sociedade à nova ideologia de desenvolvimento (Sousa, 2010, p. 41).

Dois empreendimentos colocavam a universidade a serviço da comunidade na intenção de ajustá-la as ideologias de desenvolvimento. O primeiro empreendimento foi a organização de um Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), institucionalizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 1966. O objetivo desse programa era propiciar aos estudantes oportunidades de treinamento profissional em municípios carentes do estado e de diferentes regiões do país. As atividades a serem realizadas eram planejadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio de equipes interdisciplinares de profissionais e estudantes realizavam diferentes atividades de formação de grupos comunitários e de assistência técnica as prefeituras (Cunha, 2007c).

O CRUTAC foi uma iniciativa da UFRN que germinou em todo o território nacional, chegando a existirem 22 CRUTAC em todo o país. As IES estavam envolvidas diretamente no seu funcionamento, tanto em nível de traçar estratégias quanto de executá-las, conforme seus propósitos. Apesar disso, não se pode afirmar que não sofresse também as influências do projeto desenvolvimentista do governo. Muito pelo contrário, buscava justamente reforçar estas ideias (Sousa, 2010, p. 95).

Assim, o CRUTAC servia como ação extensionista para reforçar as ideologias do governo militar. Nessa mesma linha de pensamento, o segundo empreendimento se tratava de um projeto assistencialista de cooperação civil-militar com o objetivo de desenvolver e treinar estudantes especialistas foi o chamado Projeto Rondon, em homenagem ao Marechal Cândido Rondon. Esse projeto realizava ações nacionais de assistência as populações carentes no

período de férias dos estudantes. Após algumas críticas de estudantes, buscando um caráter mais permanente de suas ações militares e assistencialistas, procurou instalar uma base de operação numa região carente e prestar atendimento durante todo o ano com a participação de professores e estudantes (Cunha, 2007c).

O projeto surge na História brasileira em um período de crises e de tentativas de mudanças de rumo da nação. Essas mudanças estavam sendo dirigidas por um Estado não democrático, que pretendia manter sob controle todos os seus aparelhos. O Rondon propõe a si próprio influenciar a Universidade para que tal sistema adeque-se às exigências do processo de desenvolvimento que se pretendia instaurar no país (Sousa, 2010, p. 61).

De fato, o Projeto Rondon foi considerado uma peça estratégica da reforma da universidade brasileira, em que os estudantes são convidados a ficarem a serviço do Estado, contemplando um projeto de extensão de viabilização de mão de obra para prestação de serviço. Bem diferente da concepção de extensão defendida pelo Movimento Estudantil antes do regime militar que primava por uma extensão popular e cultural com atividades político-ideológicas, abordando os diferentes problemas da sociedade (Sousa, 2010).

A Extensão, antes uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino, e então devolvida aos estudantes como um desafio político. No entanto, não lhes foi dada, juntamente com esta devolução, qualquer condição estrutural para se organizarem, ou mesmo para participarem nas questões das Universidades. A perseguição policial do regime autoritário dificultava em muito a mobilização do Movimento Estudantil, que se via cada vez mais tolhido em suas ações. Além disso, o Estado providenciara o desvio das forças estudantis para as ações programadas por ele (Sousa, 2010, p. 49).

O período da ditadura militar que durou mais de duas décadas de 1964 a 1985 foi um desafio político para o Movimento Estudantil, que teve que funcionar na clandestinidade. Porém, mesmo diante da constante perseguição policial, a UNE continuou atuando politicamente até o ano de 1968, principalmente com ações relativas a reforma universitária. Entretanto, sua estrutura de envolvimento político, social e cultural é abalada pela ditadura e nos anos seguintes a UNE aparece em poucas manifestações de abertura política. Voltando a se destacar apenas no ano de 1992, quando a UNE participa da manifestação do *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, mas não consegue se estruturar como uma entidade organizada que preparava os estudantes para serem atuantes ativos nas questões políticas e nas lutas reivindicatórias (Sousa, 2010).

A Extensão Universitária, segundo uma concepção de atuação política e social, esteve sempre nas mãos dos estudantes, de forma estruturada, pela presença da UNE. Essa prática estava determinada pela posição da UNE, assumida ao lado dos trabalhadores, em prol de uma Sociedade que se queria mais justa (Sousa, 2010, p. 51).

Concebida dessa forma, a Extensão Universitária pode promover a transformação da sociedade e a produção do conhecimento científico, mediante a valorização dos saberes populares na luta por uma sociedade mais justa e humana. De fato, a abordagem dada a extensão pela UNE pode servir de base para novas ideias no sentido de articular a parceria entre universidade e sociedade, possibilitando uma formação acadêmica, política, social e cultural de alto nível com vistas a emancipação das classes trabalhadoras.

Na perspectiva de institucionalizar a Extensão Universitária, surge a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) em 1975, com a missão de coordenar as políticas de Extensão Universitária no país, promovendo uma articulação entre as ações da universidade e dos CRUTAC, por meio de um Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Além da participação dos estudantes universitários em ações extensionistas, seguindo a concepção de extensão de Paulo Freire “a CODAE estimulou processos formativos e procurou promover uma maior participação de docentes em ações de extensão” (Gurgel, 2012, p. 92). A CODAE serviu de estímulo para a estruturação dos processos institucionais de coordenação da extensão, como por exemplo, Pró-Reitorias, Decanatos, Coordenações ou Departamentos, que articulam as políticas e ações extensionistas.

No período de 1985 até os dias atuais a Extensão Universitária passa por diferentes concepções se configurando como um instrumento de integração entre sociedade e universidade. Nesse período, ocorre alterações importantes na institucionalização da extensão, o Estado passa a ser representado pelo Ministério da Educação, fortalecendo a integração com as IES. Entretanto, nessa fase também se verifica a ausência de recursos financeiros destinados especificamente a Extensão Universitária. Nesse intervalo de mudanças foram editadas portarias, definindo os princípios, as diretrizes e as formas de financiamento da Extensão Universitária que passa a ser vista como um espaço de diálogo e intercâmbio de saberes.

No contexto dessas mudanças o que se percebe é que no ano de 1987 com a criação do FORPROEX diversas reformas para o fortalecimento de políticas de Extensão Universitária foram discutidas em encontros promovidos pelo respectivo fórum, em que a tendência acadêmica para a transformação ficou estabelecida como concepção da Extensão Universitária que passa a referenciar os ideais pertinentes a delimitação do presente objeto de estudo que contempla a formação docente num processo de troca de saberes de forma fundamentada entre universidade, escola e sociedade.

Assim, a partir das colaborações do FORPROEX, a extensão universitária experimentou um amadurecimento conceitual extremamente importante, passando a congrega os programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços, todos com o objetivo de promover a inter-relação da universidade com a sociedade. Nesse

sentido, o surgimento do FORPROEX significou uma diversificação na representação institucional (Serva, 2020, p. 100).

As discussões promovidas nos encontros do FORPROEX assumem uma concepção transformadora em virtude do amadurecimento conceitual que denota o compromisso dos participantes do FORPROEX com o conceito, diretrizes, princípios e objetivos da Extensão Universitária, sem tirar das IES o princípio da autonomia para decidir sobre os melhores programas, projetos e ações a serem seguidos. É importante mencionar que os debates promovidos pelo FORPROEX acontecem de forma permanente. Nesse sentido, os conceitos, princípios, diretrizes e objetivos da Extensão Universitária podem sofrer alterações e aprimoramentos contínuos, em virtude das mudanças que são constantes no âmbito da sociedade e da universidade.

[...] processo educativo cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno a universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido a reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado acadêmico e popular terá como consequência: 1) a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, 2) a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria-prática a extensão é um trabalho interdisciplinar que fornece a visão integrada do social (Reis, 1996, p. 43).

Por meio desse processo dialético e interdisciplinar da Extensão Universitária, um caminho que vem sendo discutido pelas universidades nos tempos atuais. A comunidade acadêmica pode promover parcerias com as escolas no intuito de organizar de forma processual e sistematizada ambientes de troca de conhecimentos na perspectiva da epistemologia da Práxis, que em síntese pode ser assim entendida: “os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica do trabalho e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” (Curado Silva, 2018a, p. 111). Nesse sentido de construção do conhecimento a Extensão Universitária é uma possibilidade de análise crítica do trabalho, que atribui um novo significado por meio da teoria para melhor compreensão e aplicação na prática.

Em 1988 foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil que consagrou no Artigo 207 o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, define que “as atividades universitárias de Pesquisa e Extensão poderiam receber apoio financeiro do poder público” (Brasil, 1988). E a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Lei nº 9.394/96, que estabeleceu em seu artigo 43 a Extensão Universitária como uma das

finalidades da universidade. Também prevê a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

Defendemos que as extensão universitária precisa ter seu reconhecimento quanto ao financiamento principalmente no sentido de possibilitar os materiais permanentes e de consumo para a efetivação das ações, assim como a carga horária docente, a questão de não haver bolsas, visto que todos os estudantes são obrigados a participarem das atividades, não justificando bolsas para alguns, bem como o seguro obrigatório para os estudantes desde o primeiro semestre do curso, entre outras questões que demandam de financiamento (Kochhann, 2021a, p. 72).

Visando a implementação de um programa que incentivaria financeiramente as ações de extensão é criado em 1993 o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE). De acordo com Deus (2020, p. 86) o “Programa de Extensão Universitária tinha o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de Extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas”. Esse programa formalizou conceitos importantes e inaugurou o financiamento de ações extensionistas, porém foi interrompido em 1995, sendo retomado oito anos depois em 2003 após intensas discussões em congressos de extensão, transformando-se em Programa de Extensão Universitária (PROEXT). O referido programa tem investido em recursos e se apresenta relevante no que se refere a qualidade das ações desenvolvidas até o presente momento.

O autor Renato Hilário dos Reis da Universidade de Brasília apresenta em seu artigo o lançamento do Ofício Circular do Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior (MEC/SESU) 263/94, de 07 de novembro de 1994. Os critérios estabelecidos no presente ofício contempla a concepção orgânico-processual de Extensão Universitária defendida por Reis (1996) no que se refere a relevância acadêmica, respondendo as demandas da sociedade, com atividades interdisciplinares e de impacto social. As ações extensionistas, na visão do autor, precisam ser viáveis, com compromisso institucional no sentido de garantir a continuidade e com possíveis decorrências nas universidades da concepção orgânico-processual.

Com o objetivo de estimular as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) a desenvolverem atividades de extensão de forma conjunta, no ano de 1999 foi criado o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT). Nos encontros anuais, o FOREXT discute experiências e políticas de extensão, planejando estratégias para melhor organização, gestão e avaliação das assembleias. As ações extensionistas desenvolvidas pelas ICES são “alicerçadas no compromisso com a justiça social. Daí essas atividades vincularem-se prioritariamente às necessidades regionais com ênfase em projetos direcionados para os segmentos mais excluídos”

(Gadotti, 2017, p. 10). Nesse sentido, a extensão é caracterizada pelo FOREXT enquanto espaços de ação conjunta de diferentes atores, com experiências voltadas a Educação Popular.

No ano de 2001 o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), elaborado pelo grupo de Pró-Reitores, reforça a concepção acadêmica da Extensão Universitária vinculada aos saberes adquiridos na universidade com pesquisas e programas extensionistas que podem ser realizados nos diferentes meios sociais, no sentido de atividades sistematizadas de análise crítica da sociedade, fortalecendo o papel social de transformação defendidos pela universidade na organização de propostas de ensino, pesquisa e extensão.

Esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) - já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica [...] A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (PNEU, 2001, p. 4-8).

Assim, a extensão enquanto prática acadêmica responde as demandas da sociedade e pode possibilitar a formação de professores e professoras críticos(as) que investem na produção do conhecimento, trazendo benefícios para a superação dos problemas encontrados na realidade social do qual fazem parte promovendo mudanças. Essa concepção de formação docente pode favorecer a emancipação, segundo Kochhann (2021a, p. 87) “Quando a intenção é a emancipação do sujeito coletivo da academia almeja-se que os acadêmicos diretamente envolvidos com a ação saiam do estágio inicial e experimentem mudanças significativas que possam ser consideradas como transformações”. Essa ação numa perspectiva de emancipação pode ser permanente na Extensão Universitária, por meio da implementação de atividades de embasamento teórico aprofundado e relacionadas às questões práticas, mediante a publicação desses conhecimentos em diferentes meios de divulgação científica.

Nas últimas décadas a Extensão Universitária tem sido discutida em diversos encontros por representantes de diferentes áreas do conhecimento, esse movimento dialógico tem fortalecido as ações e provocado o governo no tocante as políticas de fomento. Um encontro que tem promovido essas articulações é o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), que teve seu primeiro evento realizado em 2002, sendo considerado o maior encontro de Extensão Universitária das Instituições Públicas de Ensino Superior, contando com a presença de professores(as), técnicos(as) e estudantes que realizam as ações de extensão, possibilitando o intercâmbio de saberes de forma significativa (Gadotti, 2017).

O CBEU tem privilegiado discussões sobre Tecnologias Sociais, Extensão e Inclusão Social, Comunicação social, Direitos Humanos e Justiça, Educação e cidadania, Preservação e sustentabilidade do meio ambiente, Promoção da saúde, O mundo do trabalho e o Mundo da Cultura, entre outros (Gadotti, 2017, p. 14).

O evento dialoga sobre diferentes temáticas no âmbito da Extensão Universitária, seguindo o princípio da interdisciplinaridade e valorizando os conhecimentos vinculados a prática social. Conforme Kochhann (2021a, p. 65) “A partir das discussões do CBEU de 2002 e da necessidade de incentivos financeiros por parte do Governo Federal, é retomado o PROEXTE com incentivo financeiro para a extensão universitária, transformando-se, em 2003, em PROEXT”. Nesse sentido, os encontros promovidos pelo CBEU de alguma forma colaborou no fomento das políticas públicas para as ações de cunho extensionista. Nessa perspectiva, torna-se relevante a participação contínua da comunidade acadêmica nos eventos destinados ao diálogo sobre a Extensão Universitária.

No ano de 2011 foi lançado o novo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU) pelo FORPROEX, estabelecendo assim como no PNEU (2001) a ação de extensão integrada ao currículo, formação acadêmica, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, transformação social e crítica. Apesar dos documentos oficiais terem avanço quanto a concepção de Extensão Universitária, ainda é preciso discutir algumas vertentes. Para Kochhann (2021a, p. 68) “é preciso que haja o fim da supremacia disciplinar; o predomínio da unidade teoria-prática; a articulação entre as instâncias decisórias; a autonomia didático-pedagógico-financeiros das instituições; a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão”. Nesse sentido, a autora defende a construção de um currículo integralizado de forma articulada com as demandas sociais e com financiamento próprio das ações extensionistas.

Para melhor compreensão dos assuntos relacionados com as ações extensionistas o FORPROEX apresenta a Política Nacional de Extensão Universitária, que após diversas discussões em diferentes regiões do país foi aprovada no XXXI encontro nacional realizado em Manaus (AM) em maio de 2012, com intuito de promover a transformação da universidade pública brasileira. O documento aborda um histórico conceitual da Extensão Universitária em âmbito nacional e internacional, fazendo uma análise de estratégias para a consolidação de ações extensionistas. Para melhor compreensão processual e orgânica o documento apresenta de forma detalhada as diretrizes que contemplam as ações extensionistas e uma agenda com doze ações que foram sintetizadas na Carta de Manaus, que pode promover uma mudança significativa de concepções na relação entre a universidade e a sociedade (FORPROEX, 2012).

A expectativa dos Pró-Reitores de Extensão, manifestada na Carta de Manaus, é de que, por meio desta agenda, amplie-se o debate e concretizem-se iniciativas que

produzam mudanças nas políticas, na organização e gestão da Extensão Universitária e no cotidiano acadêmico; debate e iniciativas que estreitem os laços que unem as IES às organizações sociais, aumentando a contribuição da Universidade Pública na promoção do desenvolvimento da sociedade brasileira, no sentido humano, ético e sustentável que esta Política Nacional de Extensão Universitária propugna (FORPROEX, 2012, p. 62).

A discussão proposta pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012) é que a Extensão Universitária pode se apresentar pelas seguintes diretrizes: a interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, como consequência impacto e transformação social. Nesse sentido, a ação extensionista pode ser concebida como um processo que perpassa pela relação de todas as diretrizes citadas acima. Segundo Kochham (2021a, p. 80) “Caso uma dessas diretrizes não se realize, não haverá a possibilidade de um projeto coletivo de mudança social. Portanto, para a elaboração de uma ação extensionista é necessário à compreensão dessas diretrizes”. Desta forma, a análise e o debate sobre a Política Nacional de Extensão Universitária torna-se relevante no planejamento de ações extensionistas.

Diante da demora no trâmite da discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2011/2020, que previa dentre outras questões a curricularização da Extensão Universitária, acabou resultando na Lei nº 13.005/2014 que aprovou o PNE 2014-2024. Esse novo plano visa assegurar a oferta obrigatória de ações extensionistas para todas as IES, porém, faltava diretrizes. Nesse sentido, torna-se importante repensar sobre o processo de formação acadêmica, em conformidade com esse pensamento, Deus (2020, p. 52) enfatiza que “compreender este momento exige levar em conta a história da universidade — com suas prioridades e seus compromissos —, bem como a missão da Extensão, com sua trajetória e valorização”. A autora defende que a Extensão Universitária quando bem compreendida em sua essência pode incentivar a geração de renda e principalmente a construção de conhecimento, apesar do seu valor ainda ser pouco reconhecido pela sociedade brasileira.

A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, passa a ser necessária uma nova e decisiva intervenção no interior das universidades, para cumprir com a proposta que efetivamente vai modificar a formação universitária. Da mesma forma, é necessário que os processos e instrumentos de aferição das universidades passem a contemplar as ações de Extensão. Ou seja, torna-se urgente não só que a avaliação da qualidade e que o status de excelência da universidade levem em consideração a sua importância na sociedade, mas também que haja a incorporação da avaliação em todos os níveis de gestão, investigação e docência, para que não sejamos denominados “voluntários” ou “militantes”, mas integrantes de uma instituição cuja missão deve ser o compromisso com as principais causas nacionais (Deus, 2020, p. 55-56)

Para contemplar ações de extensão o processo de avaliação torna-se pertinente em vários âmbitos, ou seja, na aprendizagem do estudante, no envolvimento da comunidade, no

planejamento de programas e projetos, na relação com os gestores. O estudo dialético e dialógico sobre as ações realizadas podem ajudar a compreender os desafios da formação acadêmica, dos processos de gestão, de investigação, de ensino, de pesquisa e de docência para a melhoria da qualidade do ensino e para o fortalecimento da relação universidade e sociedade. No contexto atual da universidade o que se percebe é que o grande desafio é justamente o fortalecimento de vínculos com a sociedade.

A reforma universitária vem sendo construída com as legislações que estão de certa forma contribuindo com a efetivação de programas e projetos extensionistas que respondem as demandas da sociedade. Nesse cenário de mudanças conceituais e estruturais, torna-se necessário o financiamento da Extensão Universitária, mediante o fortalecimento de políticas públicas para que a extensão não seja comparada com trabalho voluntário e militante da universidade, mas sim como um processo formativo, cultural, acadêmico, processual e permanente, capaz de desvelar as ideologias impostas pela estrutura capitalista.

Com o propósito de regulamentar a oferta da Extensão Universitária no âmbito das instituições de Educação Superior foi aprovada em 18 de dezembro de 2018 a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 07 que estabelece as Diretrizes da Extensão Universitária no Brasil. A presente Resolução é considerada um marco na história da Extensão Universitária, por apresentar como princípios uma formação acadêmica pautada na crítica, na dialógica, na política e na ética, com vistas a transformação social, porém precisa ser analisada com bastante cautela em virtude de algumas contradições que permearam o seu processo de elaboração e aprovação.

A Resolução expressa que as atividades de extensão precisam ser escolhidas pelo estudante e que promova uma formação para a cidadania, entre outros pontos. Caso seja ofertada vinculada a um semestre do curso, não haverá flexibilização. Caso seja ofertada vinculada a carga horária de disciplinas, irá disciplinarizar. O que sugerimos, pela experiência que temos, é que seja repensado o currículo, as disciplinas, as ementas e os programas de ensino, para a alocação da carga horária das atividades de extensão em parte específica assim como as atividades complementares, sem vínculo a semestre, mas com vínculo ao período de integralização do curso (Kochhann, 2021a, p. 73).

Desta forma, as atividades de extensão precisam contemplar os interesses e afinidades dos acadêmicos e acadêmicas para compor o seu perfil profissional. A oferta das ações extensionistas precisam ser repensadas e planejadas com cautela. Uma sugestão é fazer um levantamento das atividades de interesse dos educandos e planejar em conjunto as ações a serem desenvolvidas, levando em consideração as demandas da sociedade, contemplando essas ações no Projeto Pedagógico do Curso de forma interdisciplinar e com flexibilidade. Kochhann (2021a, p. 73) questiona “que a referida Resolução não expressou de maneira direta e objetiva

sobre a produção acadêmica-científica, apenas indiretamente”. De acordo com a autora seria interessante a resolução expressar a importância da produção de conhecimento nas atividades extensionistas de forma mais direta e explicativa para evitar dúvidas quanto as concepções da extensão.

A Resolução CNE/CES n. 07/2018 obriga as Instituições de Ensino Superior a reorganizarem seus currículos e implementarem a extensão universitária no processo formativo de no mínimo 10 % dos créditos totais do curso, no prazo máximo de 4 anos, visto que o PNE (2014) já anunciava essa obrigatoriedade para os currículos iniciados em 2015. Isso coloca as instituições em uma situação de mergulho teórico-conceitual para tomada de decisão no tocante a se posicionar quanto ao novo papel da extensão em sua instituição (Kochhann, 2021a, p. 74).

No tocante a reorganização dos currículos uma discussão entre os pares de forma qualitativa e levando em consideração as intencionalidades dos participantes torna-se uma ação relevante nesse processo. Quanto a esse novo papel da Extensão Universitária, a proposta da presente pesquisa é analisar as conquistas e os desafios do processo de formação docente, mediante a aplicação do Projeto de Extensão CIFOPLAN que podem ser efetivadas com a participação dos(as) graduandos(as) e mestrandos(as) da UEG, com vistas a uma formação acadêmica que segue os princípios da extensão. Para isso, torna-se necessário um estudo aprofundado da história, das concepções e sentidos da Extensão Universitária e da legislação pertinente em diferentes aspectos que perpassa pelo processo histórico, dialético e formativo.

O processo na extensão, situado nas fronteiras institucionais e sociais, abre horizontes para um conhecimento mais criativo e inovador, fortalecendo um percurso mais compreensivo que informativo, mais reflexivo que transferidor de conhecimentos, mais produtivo que armazenador, mais invenção que enquadramento, mais possibilidades que certezas, mais sentido que direção, mais interdisciplinaridade que disciplinaridade, mais complexidade que simplificação, mais sujeitos que expectadores, mais vivências que exigências (SÍVERES, 2013, p. 30).

Seguindo a perspectiva de possibilidades ressaltada pelo autor, a Extensão Universitária pode abrir novos horizontes para a aquisição do conhecimento científico de forma interdisciplinar, criativa, inovadora e produtiva, tanto de acadêmicos e acadêmicas, quanto de professores e professoras em atuação que encontram-se em constante processo de formação. Nesta perspectiva, o espaço escolar se configura como instrumento emancipador na formação continuada de professores e professoras que requer o conhecimento das dimensões da profissão docente. A necessidade de diálogo entre os pares pode ser proporcionada pela Extensão Universitária, que não é uma mera prática, mas é práxis, envolta de teoria e que pode viabilizar um ambiente transformador (Curado Silva, 2018a).

Para uma melhor compreensão do processo histórico da Extensão Universitária, visando uma análise mediante a totalidade, segue uma síntese histórica dos assuntos tratados na presente

pesquisa, com as mediações, contradições e concepções de Extensão Universitária, que contribuíram para o contexto da História da Educação no Brasil. O Quadro 4 apresenta o percurso histórico da extensão no Brasil e as principais legislações pertinentes, favorecendo uma visão ampliada do conhecimento social construído na relação da universidade com e para a sociedade.

Quadro 4 - Percurso histórico da Extensão Universitária no Brasil

Período	Contexto histórico	Concepção de Extensão
1909	Criação da Escola Universitária Universidade Popular de Manaus.	De influência europeia e norte-americana, ofertava cursos e conferências para a população.
1911	Instalação da Universidade de São Paulo, a primeira instituição a desenvolver atividades de extensão, sendo fechada em 1917.	Realizava conferências semanais, gratuitas e abertas à comunidade.
1920	Institucionalização da primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro pelo Decreto nº 4.343.	Primava pela profissionalização, centralização e controle estatal.
1931	O termo extensão aparece pela primeira vez no Decreto-Lei nº 19.851, referente ao Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras.	Oferta de cursos vagos, conferências e serviços de assistência.
1934	Criação da Universidade de São Paulo (USP)	Primava pela pesquisa (modelo alemão-humboldtiano)
1935	Criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), antiga Universidade do Rio de Janeiro	Visava a formação dos profissionais da educação do Estado, primando por participação social, cultural e em diferentes campos do saber.
1937	Foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE)	Envolvimento social, político e cultural dos estudantes.
1960	Idealização do Serviço de Extensão Cultural (SEC), com experiências de Paulo Freire.	Formação humanizada, voltada para política popular e cultura popular.
	Criação do Movimento de Cultura Popular (MCP).	Visa a formação cultural, educacional e política do povo, conquista do seu próprio espaço.
1961	Criação da Universidade de Brasília (UnB), por meio da Lei nº 3.998.	De caráter popular, sendo considerada uma das mais modernas universidades do país.
	I Seminário Nacional da Reforma Universitária, que aconteceu na Bahia.	Análise crítica da universidade e da realidade, universidade democrática e política estudantil.
	Surge o Centro Popular de Cultura (CPC).	Formação ideológica libertadora
1962	II Seminário Nacional da Reforma Universitária, que aconteceu no Paraná.	Criação de cultura nacional de participação, conscientização e movimento estudantil.
	Surge a Universidade - Volante (UNE-Volante).	De atuação política, cultural e social que envolve os estudantes em ações extensionistas.
1963	III Seminário Nacional da Reforma Universitária, que aconteceu em Minas Gerais.	Conscientização, idealizar novos caminhos extensionistas e promoção de reformas de base.
1966	Foi criado o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC)	Treinamento dos estudantes e assistência às comunidades rurais.
1967	Foi criado o Projeto RONDON, em homenagem ao Marechal Cândido Rondon.	Princípios de integração regional, prestação de serviço e treinamento profissional voluntariado, ação cívico-militar.
1975	Surge a Coordenação de Atividade de Extensão (CODAE), na perspectiva de institucionalizar a Extensão Universitária	Embasada na concepção de Paulo Freire na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.
1987	Foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX)	Relação dialógica entre universidade e sociedade, com viés acadêmico transformador.
1988	Aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil	Prevê o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
1993	É criado o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE)	Um programa que incentivaria financeiramente as ações de extensão.

1994	Lançamento do Ofício Circular MEC/SESU 263/94.	Concepção processual-orgânica da Extensão Universitária, conforme Reis (1996).
1996	Aprovada a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Em seu artigo 43 prevê que uma das finalidades da educação superior é promover a Extensão.
1999	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT).	Cria espaços de ação conjunta com distintos atores sociais, especialmente os mais excluídos e marginalizados.
2001/ 2010	Plano Nacional de Educação (PNE) lançado sob a Lei nº 10.172.	A meta 23 estabelece a obrigatoriedade de participação dos alunos em ações extensionistas.
2001	Foi lançado o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU)	Concepção acadêmica, visando a transformação da sociedade e interligando o ensino e a pesquisa.
2002	I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU);	Propiciar espaços de diálogo, trocas e articulações de diferentes saberes.
2003	Criação do PROEXT (Programa de Extensão Universitária) no lugar do PROEXTE	Implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social.
2011	Novo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU)	Formação acadêmica, ação de extensão integrada ao currículo, transformação crítica.
2012	Política Nacional de Extensão Universitária	Interação dialógica, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico, político e social.
2014/ 2024	Plano Nacional de Educação (PNE)	Visa assegurar a oferta obrigatória de ações extensionistas para todas as IES, porém, faltava diretrizes.
2018	Aprovação da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018 – Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.	- Interação dialógica, formação cidadã de modo interdisciplinar e interprofissional, construção e aplicação de conhecimentos, articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Elaborada pela autora (2023), embasada em Kochhann (2021a) e Sousa (2010).

Fazendo uma análise do percurso histórico da Extensão Universitária no Brasil, que perpassa por uma legislação pertinente, podemos verificar no Quadro 4 que foram abordados 32 contextos na presente pesquisa, que serviram de base para a novas concepções e sentidos das ações extensionistas. Nesse contexto, aparece um maior número de concepções visando uma Extensão Universitária transformadora, que valoriza os conhecimentos populares no intercâmbio de saberes com a sociedade, numa perspectiva humanizadora e de formação acadêmica e crítica do estudante. Quanto a esses aspectos o Quadro 4 apresenta 24 contextos que precisam de uma análise na sua essência, visto que a aparência pode esconder características extremamente necessárias de serem questionadas, dialogadas e compreendidas.

Desde o início do século XX a Extensão Universitária vem sendo realizada no Brasil, seguindo influências estrangeiras, o Quadro 4 supracitado apresenta a USP em 1934, que nesse período seguia uma concepção de extensão que primava pela pesquisa na intenção de possibilitar o progresso da ciência, enquadrando-se no modelo alemão-humboldtiano que valorizava as atividades acadêmicas (Kochhann, 2021a). Complementando essas informações, o Quadro 4 também revela 7 concepções de extensão voltadas para preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, como mera prestadora de serviço da comunidade, sem discutir os

reais problemas que envolve os contextos populares, sem produção de conhecimento científico que possa transformar realidades.

Considerando o percurso histórico da Extensão Universitária no Brasil com suas variadas vertentes, torna-se relevante despertar nos estudantes universitários a importância da participação social, cultural, econômica e a formação da consciência política. Para uma melhor compreensão dos fatos e das ideologias presentes na estrutura social de base capitalista, e particularmente no ambiente escolar denominado pela classe dominante como aparelho ideológico, a investigação do contexto histórico em tela, pode aguçar a construção de um ensino elencado em bases teórico-práticas consistentes na perspectiva de uma educação transformadora e humanizadora.

2.2 Os conceitos e sentidos da epistemologia da Extensão Universitária

A Extensão Universitária desde o seu surgimento no século XIX na Inglaterra, quando sentiu a necessidade de responder as demandas da sociedade e diversificar suas atividades até a sua atual concepção estabelecida pela Resolução CNE/CES nº 07 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes da Extensão Universitária no Brasil, passou por diferentes alterações em suas concepções e sentidos (Kochhann, 2021a). Desse modo, os conceitos de Extensão Universitária perpassa por características atreladas a prestação de serviços, ao assistencialismo e a dialógica, sendo necessário fazer um estudo aprofundado na essência e não apenas na aparência.

Nesse caminho de diferentes análises sobre as ações de cunho extensionistas a literatura brasileira contou com a contribuição de diversos autores e autoras que apresentam um arcabouço teórico variado, partindo da síntese (realidade concreta) visando chegar na síntese (concreto pensado) mediante a análise de diferentes determinações. De acordo com Saviani (2011, p. 121) esse é o “movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”. A Extensão Universitária no cenário atual pode ser pensada de forma contextualizada, por meio da intensa atuação do sujeito com o meio do qual está inserido. Pensar em extensão pelo contexto, fazendo uma relação com a formação docente e acadêmica, por meio de um projeto de extensão, requer um aprofundamento teórico-prático consistente.

No intuito de compreender as concepções e sentidos da Extensão Universitária a presente pesquisa tem procurado se sustentar em categorias de análise que versam sobre a omnilateralidade, a práxis, o trabalho ontológico, teleológico e como princípio educativo. Com

isso, a pesquisa pode proporcionar a construção teórica e prática da extensão no processo de formação docente e acadêmica, além de possibilitar uma interpretação histórica, filosófica e conceitual no sentido da produção do conhecimento científico com vistas a transformação social e emancipação dos sujeitos envolvidos.

A extensão universitária ficou delegada a segundo plano devido sua configuração histórica nas universidades no Brasil. Somente na década de 1960 a extensão universitária começa a se configurar por meio das ações de Paulo Freire. Apesar, que com a implantação do Regime Civil Militar e o exílio de Freire, a extensão declina. A partir de 1985, depois do processo de redemocratização da política brasileira, a extensão universitária volta a ser discutida abertamente, pois nunca deixou de ser. Comesse pano de fundo histórico, é nossa intenção apresentar as concepções, sentidos e construções em relação à extensão universitária do grupo gestor dessas atividades no Brasil, bem como dos teóricos que a discutem (Kochhann, 2021a, p. 78).

Levando em consideração os apontamentos da autora a intenção é justamente apresentar as concepções, sentidos e construções, visando demonstrar na práxis o papel da Extensão Universitária, partindo da discussão de teóricos e teóricas que analisaram as ações extensionistas em diferentes períodos históricos. “O papel da Extensão Universitária como agente transformador e dialógico é essencial para a universidade. A Extensão mantém ela viva, aberta a novos conhecimentos e conceitos, além de ter o papel de transformar o estudante” (Deus, 2020, p. 44). Tendo em vista esse contexto transformador e dialógico das atividades extensionistas no interior da universidade, a extensão pode possibilitar o encontro do acadêmico com a sociedade e a reciprocidade dos conhecimentos de ambos no contexto da realidade.

A discussão sobre a Extensão Universitária no Brasil no contexto da educação atual requer a compreensão de múltiplas determinações no diálogo como a sociedade, na produção do conhecimento científico, na formação acadêmica consistente e no contexto teórico-prático. Em vista disso, a investigação em tela foi abordada mediante duas vertentes: 1) Apresentação conceitual e das diretrizes para as ações de Extensão Universitária, segundo o FORPROEX (2012) e 2) Concepções, sentidos e construções da Extensão Universitária na visão de teóricos e teóricas, como por exemplo Freire (1983a, 1983b, 1987, 1996), Reis (1996), Curado Silva (2018a), Deus (2016a, 2016b, 2020), Kochhann (2021a, 2022), Thiollent (2011, 2022) e outros.

O FORPROEX foi criado em 1987, e desde então traz uma concepção de Extensão Universitária numa perspectiva mais dialógica com os diferentes segmentos da sociedade. O conceito apresentado pelo FORPROEX pode ser considerado um marco na fase de aprimoramento conceitual da Extensão Universitária, que passou a contemplar a ideia de reciprocidade entre universidade e sociedade, permitindo ao estudante universitário a oportunidade de elaborar seus conhecimentos acadêmicos pela práxis – unidade teoria e prática.

Nesse sentido, o fórum aperfeiçoou o seu conceito de Extensão Universitária, configurando-o da seguinte forma:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Além disso, no documento intitulado Política Nacional de Extensão Universitária, o FORPROEX apresenta 15 objetivos que versam sobre reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico; conquistar a dimensão relevante da atuação universitária; contribuir para a solução dos grandes problemas sociais do país; conferir maior unidade aos programas temáticos; estimular atividades multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais; elaborar políticas públicas; possibilitar a produção, inovação e disponibilização de conhecimentos; defender um financiamento público; priorizar o atendimento de necessidades sociais; estimular a utilização das tecnologias disponíveis; considerar as atividades de desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística; estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável; tornar permanente a avaliação institucional; valorizar os programas de extensão interinstitucionais e atuar para a cooperação internacional (FORPROEX, 2012).

Com esse escopo, tal compromisso é passível de convivência harmoniosa com o princípio da autonomia universitária, não subtraindo das Universidades Públicas a liberdade de decidir sobre seus programas e ações de Extensão Universitária específicos. Os mencionados conceito, princípios, diretrizes e objetivos constituem uma referência nacional para o debate sobre a Extensão Universitária e sua (re) construção e aprimoramento contínuos. Nesse sentido, eles podem e devem mudar de forma a permanecerem em consonância com as mudanças que se fizerem no âmbito da sociedade e da própria Universidade Pública brasileira (FORPROEX, 2012, p. 8).

Os objetivos elencados acima se constituem como um desafio para a Extensão Universitária no contexto da educação superior atual. Porém, os objetivos, os conceitos, princípios e diretrizes são referenciais e podem passar por mudanças e aprimoramentos. Nesse sentido, o documento do FORPROEX (2012) também apresenta uma relação de 13 desafios na criação de um paradigma contra-hegemônico de Extensão Universitária, sendo eles: redefinir e ampliar a chancela institucional das ações extensionistas; estimular o protagonismo estudantil; superar o desenvolvimento de ações isoladas; exercitar a superação das desigualdades e ações meramente reprodutoras do *status quo*; fortalecer programas estruturantes de impacto social; superar a fragmentação do conhecimento e dos recursos financeiros; definir o papel dos orçamentos autônomos; atualizar as demandas inter e transdisciplinares; atualizar os sistemas de informação e de avaliação; incorporar as dimensões acadêmica e qualitativa; priorizar a produção de conhecimentos sistematizados; assegurar o uso de tecnologias educacionais

inovadoras e contribuir para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação (FORPROEX, 2012).

Nesse contexto de objetivos e desafios o FORPROEX (2012) em suas políticas e normas de implementação de ações extensionistas, visa promover mudanças na universidade pública. Essas mudanças são orientadas pelo conceito e principalmente pela compreensão das diretrizes da Extensão Universitária. O FORPROEX (2012) apresenta de forma detalhada as cinco diretrizes, sendo elas: a interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, finalmente, impacto e transformação social.

Segundo Kochham (2021a, p. 80) “De fato, o que defendemos é que como uma ação extensionista é um processo, essas diretrizes se apresentam concomitantes e tendo a mesma intensidade”. A compreensão das diretrizes enquanto processo pode ser um elemento facilitador do planejamento das ações extensionistas que perpassa pelo diálogo coletivo, pelo planejamento interdisciplinar como possibilidade de engajamento social, político e econômico numa visão que vai além da profissão. Sendo necessário a realização concomitante de atividades de pesquisa, ensino e extensão na perspectiva de impactar a formação do estudante e promover a transformação social. Abaixo a Figura 5 demonstra o movimento intenso e concomitante das diretrizes que envolvem a Extensão Universitária.

Figura 5: Diretrizes para as ações de Extensão Universitária



Fonte: Elaborado pela autora por meio do canva (2023), embasado no FORPROEX (2012).

Os princípios elencados na figura acima encontram-se em movimento e podem contribuir no processo de compreensão da Extensão Universitária por serem indissociáveis. Desta forma, a pesquisa apresenta os elementos mais conceituais de cada uma das diretrizes com o objetivo de discutir a concepção de universidade pública e da formação proporcionada pela mesma, contemplando o esforço do FORPROEX de fortalecimento da concepção de Extensão Universitária, para “torná-la parte do pensar e do fazer cotidiano da vida acadêmica. Isto exige, por sua vez, a adoção efetiva das normas e regras já instituídas, destacadamente o preceito constitucional, os institutos estabelecidos pela LDB e PNE 2001-2010” (FORPROEX, 2012, p. 41). Quando a extensão faz parte do cotidiano da vida acadêmica do estudante pode acontecer mudanças significativas em sua formação, portanto, verifica-se a importância de se fazer cumprir os preceitos estabelecidos na legislação pertinente.

Nesse contexto a diretriz que favorece o desenvolvimento de relações entre universidade e sociedade na produção do conhecimento intitula-se interação dialógica. Essa diretriz encontra-se intimamente ligada as concepções de Paulo Freire no que se refere ao diálogo como mediação entre o pensar e fazer crítico. “O diálogo funda-se em relações horizontais entre os sujeitos participantes do processo educacional. Como este processo visa a práxis, então o diálogo representa o encontro dos sujeitos com a missão do agir” (Quimelli, 2016, p. 28). O Projeto CIFOPLAN mediante suas ações extensionistas pode contemplar a diretriz interação dialógica ao proporcionar o diálogo crítico entre professores e professoras da rede municipal e acadêmicos e ao definir em conjunto os temas problematizadores que foram abordados nos círculos de cultura formativos.

A definição dos temas problematizadores por meio da interação dialógica entre professores e professoras pode revelar as contradições presentes no sistema educacional e promover uma educação que contribua para a emancipação das classes oprimidas. Nesse contexto formativo, uma contradição que pode ser considerada relevante na formação de professores e professoras, sob a ótica da práxis crítico-emancipadora, decorre da tensão entre as exigências do sistema capitalista e a necessidade de uma educação transformadora, comprometida com a emancipação humana. Essa contradição pode ser analisada na expectativa de que os professores e as professoras visem formar cidadãos críticos e autônomos, enquanto, ao mesmo tempo, são preparados para atuar em um sistema educacional que muitas vezes reforça a reprodução das relações de exploração e dominação. Para desvelar essa contradição a interação dialógica torna-se fundamental na compreensão e superação do discurso hegemônico.

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-

se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012, p. 30).

Visando a construção de um conhecimento novo pela interação entre universidade e sociedade marcada pelo diálogo a Extensão Universitária pode contribuir com o conhecimento da realidade social de forma crítica. “A defesa do diálogo de saberes, acadêmico e social, racional e empírico, norteia a proposição de integração da extensão ao currículo” (Imperatore, 2019, p. 177). A dialogicidade pode favorecer a curricularização da extensão por permitir uma efetiva indissociabilidade entre ensino-pesquisa- extensão pela integração do(a) estudante com diferentes atores(as) e setores sociais.

Para Freire (1983b, p. 34) o objetivo do diálogo “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. Nesse sentido, os programas e projetos de extensão precisam ser construídos mediante uma visão coletiva da realidade, considerando os conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Desde o início do planejamento dos projetos é importante estabelecer um diálogo aberto com os(as) participantes, trabalhando com cooperação e com relações de equidade. As atividades a serem realizadas precisam gerar conhecimento na unidade teoria e prática – na práxis. Nesse contexto o incentivo para a realização das atividades parte de todos e todas, visando a elaboração de projetos contínuos e da efetiva colaboração dos participantes (Quimelli, 2016).

No que se refere a interdisciplinaridade e interprofissionalidade no contexto da Extensão Universitária a presente diretriz manifesta uma importância fundante na formação de profissionais com vistas a justiça social e a transformação da realidade. Conforme Gomes (2016, p. 40) “Contribuir para a formação de um profissional que compreenda esta realidade, complexa e fragmentada, exige a substituição do ensino abstrato e descontextualizado, por aquele que seja concreto, cotidiano e que estabeleça um diálogo entre o mundo vivido, concebido e percebido”. A sociedade capitalista que é seletiva e excludente pode ser superada mediante a formação contextualizada de profissionais mais humanos e que consiga fazer conexões com diferentes áreas do conhecimento, compreendendo a totalidade, as mediações e as contradições presentes nesse movimento.

Nesse movimento de buscar compreender a relação da interdisciplinaridade e interprofissionalidade com as ações extensionistas, a autora Kochhann (2021a, p. 81) concebe

que essa diretriz “é caracterizada pela interação das áreas do conhecimento e profissionais, que pode favorecer a consistência teórica e metodológica, favorecendo a vivência da profissão em caráter de formação real e concreta”. Nesse sentido, o Projeto de Extensão CIFOPLAN segue essa perspectiva pelo fato de colocar os acadêmicos e acadêmicas da graduação em diálogo com os professores e professoras da rede municipal de ensino buscando “elos de intercâmbio, entre os conhecimentos e a realidade concreta, entre as dimensões acadêmicas, entre diferentes cursos” (Imperatore, 2019, p. 177), por contemplar acadêmicos e acadêmicas do curso de licenciatura em História, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia na interação de diferentes áreas do conhecimento.

Na prática interdisciplinar e interprofissional nas ações extensionistas desenvolve-se um conjunto de saberes, para além daqueles teórico-metodológicos das ciências e/ou dos temas, os quais também são certamente enriquecidos. Dentre eles, destacam-se aqui: a) **do ponto de vista do estudante**: o aspecto cognitivo, valorativo, atitudinal e procedimental, desenvolvimento pelo engajamento político e social nas realidades vivenciadas, que lhes permitem desenvolver habilidades de toda a sorte, seja a oralidade, a escrita, a percepção, a observação, a disposição para o trabalho coletivo, a experiência profissional, experiência interprofissional, segurança; b) **para o docente**, a oportunidade de substituir o ensino bancário pelo dialógico e a hierarquia pela horizontalidade, o acúmulo de experiências empíricas que à luz das teorias iluminam as primeiras e transformam a segunda, interprofissionalidade, e, é claro, o engajamento político e social incorporado a sua profissionalidade; c) **para a sociedade**, a troca de experiências, saberes, conhecimentos e tecnologias que certamente poderão ser instrumentos de resolução de problemas e busca de alternativas para situações concretas (Gomes, 2016, p. 49, grifo meu).

As ações extensionistas numa vertente interdisciplinar e interprofissional conforme a autora destaca acima pode favorecer em diferentes aspectos o contexto de formação e transformação do(a) estudante, do(a) docente e da sociedade. Essas vivências que podem ser oportunizadas pela extensão permite conviver com pessoas diferentes, promover o respeito à coletividade, desenvolver a criatividade e conhecer diferentes realidades sociais. Seguindo a diretriz da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão nessas vivências a universidade tem passado por desafios e possibilidades acerca da contextualização do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito da universidade pública para que sejam compreendidos como princípio filosófico, político, pedagógico e metodológico de forma integrada e multidisciplinar.

A diretriz Indissociabilidade Ensino - Pesquisa - Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa) (FORPROEX, 2012, p. 32).

Em conformidade com o processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento a indissociabilidade do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino-extensão na

perspectiva de Imperatore (2019, p. 176) pode ser concebida como a “extensão que orienta a pesquisa e retroalimenta o ensino, a partir da integração de programas e projetos de extensão à dinâmica curricular dos cursos”. Desta forma, a universidade pode organizar seus currículos articulando o ensino e a pesquisa no conjunto de projetos e ações extensionistas de forma multidisciplinar e integrada. Essa organização curricular integrada ainda é um desafio nas universidades públicas que precisam consolidar suas propostas no princípio da indissociabilidade em todas as suas atividades.

[...] pode-se afirmar que o princípio da Indissociabilidade encontra-se consolidado ou em consolidação nas atividades de Extensão, considerando-se a existência de normativas, de uma estrutura administrativa para seu desenvolvimento e orientação, como critérios de avaliação de Programas e Projetos, nos quais os princípios extensionistas estão presentes e são apreciados, tanto nas proposições, quanto nos resultados e produtos. Porém, o princípio da Indissociabilidade ainda não está consolidado na Universidade, como princípio filosófico, político, pedagógico e metodológico, que permeia necessariamente todas suas atividades-fim (Gonçalves, 2016, p. 67-68).

A implementação efetiva do princípio da indissociabilidade como elemento integrador que contemple a dinâmica curricular dos cursos ainda perpassa por grandes desafios, sendo necessária uma discussão política e coerente dentro das universidades. Esse princípio integrador precisa ser consolidado no ensino, na pesquisa, na gestão e não apenas nas normas, programas e projetos de extensão. Um exemplo da consolidação desse processo de indissociabilidade pode ser percebida na concepção defendida por Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, uma vertente utilizada na implementação do CIFOPLAN. Nessa obra o autor apresenta que a formação docente perpassa pela rigorosidade metódica, pela pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, conhecimento da história da sociedade e da realidade, enfim apresenta um conjunto de possibilidades que podem promover construções e mudanças acadêmicas, administrativas e políticas no Ensino Superior.

Nesse contexto de mudanças que podem ser promovidas por ações extensionistas a diretriz que versa sobre o impacto na formação do estudante aponta uma característica de fundamental importância na Política Nacional de Extensão Universitária (2012). Conforme o FORPROEX (2012) visando possibilitar a participação do estudante nas ações extensionistas as universidades podem contemplar em suas propostas curriculares metodologias participativas no formato de pesquisa-ação. Seguindo essa recomendação do FORPROEX a presente pesquisa segue a metodologia da pesquisa-ação em Thiollent (2011) no processo de planejamento, execução e divulgação externa do CIFOPLAN, que foi elaborado com a participação da comunidade atendida, estudantes da universidade e pesquisadoras, na perspectiva de solucionar um problema coletivo.

Em conformidade com essa premissa Kochhann (2021a, p. 82) enfatiza: “Mediante esses elementos, há uma grande possibilidade de ocorrer novos processos de aprendizagem e prática social na formação do acadêmico, que também é um elemento essencial das ações extensionistas”. A participação dos(as) estudantes nas atividades extensionistas faz toda a diferença no seu processo formativo. Nesse contexto, o(a) estudante pode entrar em contato direto com comunidades e com atividades de seu interesse que se transformam em aprendizado e podem em contrapartida transformar a realidade da comunidade atendida.

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira (FORPROEX, 2012, p. 34).

A Extensão Universitária pode provocar um impacto significativo na vida do(a) estudante, muitas pesquisas são frutos das intervenções extensionistas na atuação com a comunidade. Sobre o diálogo da comunidade universitária com a comunidade externa Deus (2016a, p. 81) reforça “dialogar com essa sua comunidade externa, além muros, e conseguir corresponder com ações práticas e concretas denota o quão importante é esse diálogo capaz de provocar transformações nos estudantes, na universidade e nas comunidades”. O diálogo contínuo com as pessoas da comunidade proporciona aos estudantes um olhar diferente sobre a sociedade e as formas de conhecimento. No Projeto CIFOPLAN a comunidade encontra-se representada por professores e professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Planaltina – GO que apresentam diferentes demandas formativas, numa visão de totalidade pode vir a ser analisada como parte de um movimento mais amplo de transformação social.

Assim, a extensão universitária tem o poder de impactar não somente o aluno, mas também a sociedade e a própria universidade. Essa riqueza tem-se de sobra. As relações entre a comunidade e a Universidade se modificam com a extensão. Não somente o aluno, então, modifica-se, mas sim, todo um conjunto de pessoas, relações sociais e individuais que dialogam entre si com constância. O espaço da Universidade quando se abre para as suas atividades de extensão, transforma-se (Deus, 2016a, p. 85).

Em consonância com essas vivências que a extensão pode proporcionar ao estudante, a sociedade e a universidade. Nesse momento é pertinente apresentar a diretriz Impacto e Transformação Social. Continuando com os argumentos de Deus (2016b, p. 94) “A transformação está na gênese das atividades universitárias, especialmente de Extensão, que carrega uma visão de mundo construída no contexto acadêmico que transforma, e se transforma reforma e se reforma constantemente”. Assim a Extensão Universitária existe para atender as

demandas da sociedade, e esse processo de transformação que as ações extensionistas podem possibilitar acontecem por meio de vários aspectos e em diferentes dimensões do contexto social, cultural, econômico e político.

A diretriz Impacto e Transformação Social reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. A expectativa é de que, com essa diretriz, a Extensão Universitária contribua para o processo de (re)construção da Nação, uma comunidade de destino, ou de (re)construção da polis, a comunidade política. Nesse sentido, a diretriz Impacto e Transformação Sociais imprime à Extensão Universitária um caráter essencialmente político (FORPROEX, 2012, p. 35-36).

Com esse caráter essencialmente político a Extensão Universitária pode promover mudanças, porém torna-se necessário nesse contexto a disponibilização de recursos financeiros e o “fortalecimento de parcerias entre os poderes públicos federal, estaduais e municipais, visando a implementação de políticas públicas que integrem as universidades na superação da pobreza e promoção do desenvolvimento sociocultural” (Deus, 2016b, p. 100). A promoção desse tipo de ação requer o estudo da realidade a ser atendida, na visão da comunidade e da universidade, fazendo o planejamento e articulação necessária para que as ações, projetos e programas extensionistas possam acontecer e promover transformações de realidades preservando e valorizando a diversidade social e cultural.

O processo de planejamento e articulação permanente de ações extensionistas perpassa pela análise de suas concepções, sentidos e construções que pode desvelar a essência da Extensão Universitária. Para isso, a propensa pesquisa apresenta de forma detalhada a visão de teóricos e teóricas que investigam a Extensão Universitária. Nessa discussão apresentaremos o Quadro 5 com seis categorias de análise que foram elaboradas por Kochhann (2021a). No intuito de ampliar essa abordagem vamos trazer outros teóricos e teóricas, além de organizações que defendem ações extensionistas e estabelecer novas categorias de análise, visto que a Extensão Universitária encontra-se em constante movimento e transformação.

Quadro 5 - Categorias e concepções de Extensão Universitária

CATEGORIA	TEÓRICO/TEÓRICA	CONCEPÇÃO
FINALIDADE	Jezine (2004)	*Assistencialista *Mercantilista *Acadêmica
	González e Larrea (2002)	*Tradicional *Economicista *Desenvolvimento integral
	Sousa (2010)	*Alienação *Emancipação
	Kochhann (2021a)	*Acadêmica *Processual *Orgânica
ATIVIDADE	Silva (2000)	*Tradicional *Processual *Crítica
CARACTERÍSTICA	Reis (1996)	*Eventista-inorgânica *Processual-orgânica
SENTIDO	Freire (1983a, 1983b)	*Humanização

	Gurgel (1986)	*Laboratório vivo
	Botomé (1996)	*Indissociabilidade
	FORPROEX (2012)	*Acadêmica
	Síveres (2013)	*Aprendizagem
	Silva (2013)	*Processo emancipatório
	Kochhann (2021a)	*Impacto na formação acadêmica pelo protagonismo
PERSPECTIVA	Castro (2004)	*Transformação Social
	Jantke e Caro (2013)	*Emancipação
	Melo Neto (2014)	*Trabalho social útil voltado ao exercício da democratização de todos os setores da vida social
	Deus (2020)	*Compromisso social e político
	Thiollent (2011, 2022)	*Transformação do real *Pesquisa-ação
	Projeto Extensão Universitária em Movimento (Preum) (2022, 2023)	*formação orgânica, prática e conectiva na extensão-pesquisa-ensino-cultura-gestão
EPISTEMOLOGIA	Curado Silva (2017, 2018a) Kochhann e Curado Silva (2017)	*Técnica *Prática *Práxis
	Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a)	*Práxis crítico-emancipadora
CURRICULARIZAÇÃO	Kochhann (2022)	*Currículo contra-hegemônico e emancipador
	Gadotti (2017)	*Formação política popular
	Imperatore (2019)	*Ressignificação da extensão e metodologia de curricularização crítica e emancipadora
EDUCAÇÃO POPULAR	Freire (1983a, 1983b, 1987)	*Dialogicidade *Círculos de cultura *Libertadora
	Brandão (1991, 2014)	*Trabalho político-pedagógico de humanização e transformação social
	Fleuri (2019)	*Diálogo crítico e criativo entre universidade e movimentos sociais
	Instituto Paulo Freire (2023)	*Espaço de formação cidadã e de produção de conhecimento

Fonte: Elaborada por Kochhann (2021a, p. 105) e adaptada pela autora (2023).

Após a adaptação do quadro acima, as concepções de Extensão Universitária podem ser compreendidas por meio de oito categorias de análise. A primeira categoria intitulada finalidade apresenta as abordagens de quatro teóricas e um teórico em parceria. Essa categoria discorre primeiramente sobre a concepção assistencialista, mercantilista e acadêmica na visão de Jezine (2004). Para a autora essas concepções constituem a construção histórica da Extensão Universitária e revelam diferentes perspectivas ideológicas da relação da universidade com a sociedade. Na concepção assistencialista a extensão segue o modelo americano de prestação de serviço e de cooperativismo, sem se preocupar com a produção do conhecimento. Um modelo de extensão,

[...] sob a ótica do atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços, passando de uma dimensão transformadora-redentora da sociedade para uma assistencialista-conservadora, uma vez que as ações extensionistas em sua maioria são voltadas para a manutenção de desigualdades sociais. Nessa concepção, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas

comunidades, objetivando a “resolução” imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão previa dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo a formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas (Jezine, 2004, p. 5).

Nesse modelo a extensão não acontece de forma permanente, os problemas não são resolvidos de forma coletiva, pois não ocorre uma discussão das necessidades sociais de forma planejada e organizada, são ações eventuais na tentativa de solucionar problemas pontuais. “O modelo assistencialista se configura por assessorias ou prestação de serviços na área da educação, agricultura e saúde, a comunidades desfavorecidas” (Kochhann, 2021a, p. 86). Nesse sentido, os programas, cursos, eventos e serviços de extensão atendem as necessidades sociais da sociedade carente, dos desempregados, por meio das diferentes áreas do conhecimento. Porém, não se discute alternativas e tão pouco se produz conhecimento para tentar solucionar as mazelas sociais.

A concepção mercantilista segue a tendência do neoliberalismo que visa a manutenção do sistema capitalista e a redução de gastos do Estado com as instituições sociais, favorecendo as privatizações e o atendimento ao mercado, visando a obtenção de lucro. “Dessa forma, o produto da universidade transforma-se em mercadoria a ser comercializada e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial” (Jezine, 2004, p. 4). Nesse modelo a universidade deixa de atender as comunidades carentes e passa a articular aspectos econômicos para a parceria e a venda de serviços para a sociedade globalizada.

Para tanto, torna-se importante refletir, discutir e analisar as concepções ideológicas de universidade e extensão universitária, detendo-se nas implicações que tais concepções podem trazer para a prática curricular universitária, no sentido da perspectiva do tipo de formação, de sujeitos e sociedade que se pretende desenvolver. Portanto, o desafio que se impõe às universidades brasileiras e à extensão universitária no mundo da globalização e de perda das fronteiras, é o de procurar ser elemento articulador da comunicação entre teoria-prática, universidade-sociedade, construindo a teoria da reciprocidade, integração do pensar, fazer e viver a partir do rompimento da dimensão dicotômica, dualista e fragmentada que tem sido implementada no cotidiano universitário (Jezine, 2004, p. 5).

As políticas neoliberais acabam por provocar mudanças teóricas e metodológicas nas propostas curriculares das universidades que precisam ser combatidas na perspectiva de ações extensionistas transformadoras, dialógicas, práticas e produtoras de conhecimento. Com essa finalidade a autora Jezine (2004, p. 4) defende a concepção acadêmica de Extensão Universitária “viabilizando a organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a intervenção na realidade em um perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito”. A concepção acadêmica sozinha não pode resolver as desigualdades sociais, por ser um problema estrutural do sistema capitalista. Em contrapartida,

o tripé da universidade no que se refere ao ensino, a pesquisa e extensão pode ser o fator relevante no compromisso social da universidade na formação da autonomia crítica dos sujeitos sociais.

Na segunda abordagem da categoria finalidade os autores González e Larrea (2002) em suas teses discorrem sobre três concepções de Extensão Universitária, no qual intitulam como modelos que são mais aplicados nas práticas extensionistas das universidades latino-americanas. O primeiro modelo é o de extensão tradicional que segue uma abordagem de transmissão de conhecimento, a universidade é detentora de conhecimento e transfere para a comunidade, vista como receptora. O segundo modelo é economicista a universidade adquire o papel de suporte científico e técnico do setor produtivo com rentabilidade econômica, atualização e capacitação tecnológica de mão de obra para o mercado. O terceiro modelo de desenvolvimento integral é indicado pelos autores por defender uma universidade democrática, crítica e criativa, a partir do diálogo com os diferentes atores sociais, visando a transformação social, econômica, política e cultural.

A autora Sousa (2010) concebe que a Extensão Universitária pode apresentar duas finalidades, sendo identificada como instrumento de alienação e como possibilidades de emancipação. Quando ocorre a manutenção do *status quo* e a hegemonia de classes pela exploração capitalista no contexto da universidade as ações extensionistas assumem a finalidade de alienação. Pelo contrário, quando assume uma postura de prática social e valorização das capacidades humanas no contexto dinâmico real, seguindo as concepções da práxis revolucionária e libertadora de Freire (1983a) a Extensão Universitária na visão de Sousa (2010) apresenta possibilidades de emancipação.

Seguindo essa finalidade de possível emancipação e transformação social a autora Kochhann (2021a) defende uma concepção acadêmica, processual e orgânica. A extensão como processo acadêmico favorece uma formação omnilateral, dialógica, dialética, praxica, humanizadora, política, com diversas possibilidades de produção científica e de vivências extensionistas. Enquanto concepção processual a autora enfatiza a realização de ações extensionistas com frequência, ou seja, de forma permanente. Quanto a concepção orgânica as ações extensionistas precisam ser planejadas de forma interdisciplinar, com atividades a serem realizadas pela universidade e pela comunidade a ser atendida, primando pela indissociabilidade, pelo processo avaliativo e o acompanhamento adequado das atividades realizadas e a disponibilização de recursos financeiros.

A segunda categoria de análise foi denominada de atividade e evidencia a concepção de Silva (2000) que caracteriza a Extensão Universitária em tradicional ou funcionalista,

processual e crítica. Na concepção tradicional ou funcionalista a extensão é desarticulada do ensino e da pesquisa, baseia-se numa perspectiva apolítica e assistencialista com ações ocasionais. Na concepção processual, diferente da anterior, a extensão visa promover a articulação da universidade com as necessidades sociais, representando a consciência social da universidade. A articulação entre extensão, pesquisa e ensino passa a ser constituída em lei para superar a visão limitada. Quanto a concepção crítica a extensão está profundamente ligada ao ensino e a pesquisa, sendo curricularizada e transformada em ensino e pesquisa comprometidos com a contextualização da realidade (Silva, 2000).

A concepção crítica pode favorecer ainda mais o processo da formação do acadêmico no sentido da transformação social, gerando possibilidade de emancipação para ambos. Essa concepção leva em consideração que a extensão está imbricada no ensino e na pesquisa e ganha um cenário da formação inicial e continuada. A formação do estudante extrapola as ações tradicionais e visa uma formação mais consciente de seu papel no mundo e de pensamento crítico, político, histórico e humano. Para isso a extensão universitária deve se estabelecer enquanto uma práxis. Isso possibilita o desenvolvimento de ações que viabilizam uma formação para a transformação do sujeito e social (Kochhann, 2021a, p. 88-89)

Corroborando com ações permanentes e de produção de conhecimento que possibilita a formação inicial e continuada dos estudantes da universidade a terceira categoria de análise é a caracterização. Nesse contexto Reis (1996) caracteriza a Extensão Universitária em eventista-inorgânica e processual-orgânica. “A linha de ação eventista-inorgânica tem como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção de conhecimento da universidade” (Reis, 1996, p. 41). Nessa linha a universidade é detentora do saber e a sociedade é receptora e consumidora, não existe troca de conhecimento entre universidade e sociedade. As atividades realizadas pela universidade são eventuais e sem participação da sociedade, por meio de seminários, palestras, conferências, oficinas, mesas redondas, apresentações culturais e prestação de serviço, sem produção de conhecimento. Em contrapartida:

A linha de ação processual-orgânica tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante (Reis, 1996, p. 41).

Na concepção processual-orgânica o saber é um componente de transformação da sociedade e da própria universidade. Tanto a universidade como a sociedade pode se torna um campo de geração e produção de conhecimento. “As ações da concepção processual-orgânica [...] são ações permanentes ou contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e

da pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação” (Kochham, 2021a, p. 92). Por esse motivo, as ações são organizadas e pensadas como processo contínuo, por meio de um planejamento claro e coerente com o objetivo da universidade e com as demandas da sociedade, visando o atendimento a formação acadêmica e social.

Em face dos argumentos apresentados, a concepção processual-orgânica de extensão caracterizada por Reis (1996) pode possibilitar de forma permanente, planejada e comprometida a transformação social e o processo formativo de estudantes universitários. Para o autor a sociedade pode ser “o ‘lôcus’ co-participante na formação do profissional e na geração do conhecimento da sociedade.” (REIS, 1996, p. 41). Dessa forma, a universidade a partir das situações problemáticas e demandas apresentadas pela sociedade pode organizar um planejamento claro das reais necessidades e desenvolver um texto coletivo para análise das múltiplas determinações com vistas a superação dos reais problemas de forma compartilhada.

Na expectativa de uma universidade comprometida com a transformação social e com o processo formativo pelas vias do ensino, pesquisa e extensão a quarta categoria de análise é o sentido da Extensão Universitária. Nessa categoria a pesquisa vai abordar as concepções de cinco teóricos, uma teórica e o sentido da extensão pelo FORPROEX (2012). O primeiro autor dessa categoria Freire (1983a, 1983b) defende a extensão no sentido da emancipação pela humanização. “A emancipação em Freire perpassa pela formação do humano e não somente pela formação do cognitivo-conceitual. Assim, emancipação freiriana é emancipação humanizadora” (Kochham, 2021a, p. 99). Para o autor a formação humana, apoiado em Marx perpassa pela consciência, pela amorosidade e pelo respeito ao próximo, libertando das opressões sociais.

No livro intitulado “Extensão ou Comunicação?” Para Freire (1983b, p. 46) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. O autor questiona o uso da palavra extensão, considerando mais apropriado o termo comunicação. Dessa forma, a extensão na visão de Freire é comunicação e pode ser entendida no sentido da humanização que valoriza os conhecimentos da cultura popular e possibilita o diálogo com todos(as) os(as) participantes.

Conforme as experiências extensionistas de Gurgel (1986) que dialoga com as concepções freirianas, a extensão pode servir de laboratório vivo nas relações de troca entre a universidade e a sociedade. “É preciso repensar o extensionismo universitário em uma dimensão em que os discentes e a população sejam atores mais ativos” (Gurgel, 1990, p. 27). No intuito de construir uma universidade que abraça a sociedade, em que suas relações sejam

justas, humanas e felizes. Neste sentido, a Extensão Universitária pode constituir uma sociedade que resgate o cuidado com as pessoas, com o Planeta Terra e o desenvolvimento do pensamento crítico como possibilidade de desvelar a ideologia das classes dominantes.

No que se refere a indissociabilidade na concepção de Botomé (1996) torna-se importante conhecer a função da universidade para planejar as atividades de pesquisa, ensino e extensão. Pelo fato das ações extensionistas manterem relação direta com a identidade institucional. “A extensão universitária, antes de ser extensão, é universitária. E, nesse sentido, sua definição é decorrência da concepção e da identidade da Universidade” (Botomé, 1996, p. 25). Essa perspectiva contemplada nos estudos do autor pode evitar os constantes equívocos sobre a concepção de extensão e permitir uma clara compreensão de que “Pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da Universidade” (Botomé, 1996, p. 38). Nesse sentido as atividades de Extensão Universitária evidenciam caráter educativo e precisam ser consideradas parte integrante do ensino e da pesquisa no contexto universitário.

O “nascimento” da extensão universitária teve múltiplas vertentes: o uso do conhecimento como lazer e usufruto dos bens culturais, a complementação dos estudos universitários, a prestação de serviços que a comunidade não tinha pela universidade, que dominava o conhecimento e a tecnologia para fazê-los. Tudo isso se justificava em uma certa época e em condições definidas. Mas aos poucos, a extensão universitária começou a ser uma crítica à instituição fechada em seus próprios limites, atividades, critérios e referenciais. A extensão começou a configurar-se como um tipo de atividade da universidade para compensar pesquisa e ensino alienados da realidade social (Botomé, 2001, p. 161)

Em seu processo histórico a Extensão Universitária foi marcada por contradições verificadas entre os diferentes conceitos que converge numa prática de múltiplas vertentes no contexto da universidade. O que justifica os constantes equívocos quanto a concepção e sentido do fazer extensionista. Para Botomé (1996, p. 20) a extensão não é uma atividade à parte, mas sim uma “dimensão ou etapa indispensável do ensino e da pesquisa”. No entendimento do autor o ensino possibilita a transformação social do estudante e a pesquisa científica e tecnológica atual pode substituir ações extensionistas, que sozinhas não podem transformar a sociedade. Para facilitar esse entendimento Kochhann (2021a, p. 95) esclarece: “De fato as ações extensionistas por si só não transformam a realidade concreta, mas pode possibilitar a conscientização da realidade concreta e a luta para a transformação social e ganha força nessa batalha se alinhada e indissociada ao ensino e a pesquisa”. Dado isso, defendemos a relevância da indissociabilidade no processo de conscientização social e política de estudantes e de comunidades.

Em defesa de uma formação impactante o FORPROEX (2012) declara em sua Política Nacional de Extensão Universitária que o sentido das ações extensionistas deve ser de processo acadêmico, sendo esse processo um desafio na formação do estudante como protagonista na produção acadêmica. “A relevância acadêmica se apresenta pela indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como com o processo interdisciplinar e o envolvimento dos acadêmicos como protagonistas e de forma intensa nas ações” (Kochhann, 2021a, p. 117). Desta forma, o grande desafio é a implementação de projetos ou programas que estejam alinhados com os interesses dos acadêmicos e acadêmicas e que de fato proporcionem a formação na interação com a prática social.

Construído o consenso de que o estudante deve ser protagonista de sua formação acadêmica, a Extensão Universitária tem sido espaço privilegiado de experiências enriquecedoras para estudantes, professores e técnico-administrativos. Por meio das ações de Extensão Universitária, esses atores têm apreendido problemáticas que afetam grandes segmentos da população brasileira, contribuindo na formulação e implementação de políticas públicas, em especial as sociais, tornando-as mais eficazes e efetivas na solução dos problemas, bem como produzido conhecimento novo em suas áreas de interesse (FORPROEX, 2012, p. 55).

Visando a produção de conhecimentos inovadores dos diferentes atores da universidade Síveres (2013) concebe a extensão no sentido da aprendizagem, o autor defende diferentes possibilidades nas fronteiras institucionais e sociais que pode abrir horizontes para um conhecimento mais criativo e inovador. “Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão configuram-se como atividades essenciais para garantir uma aprendizagem significativa com vistas à realidade contemporânea.” (SÍVERES, 2013, p. 32). A indissociabilidade no processo de aprendizagem pode revelar projetos de extensão que atendam as características do trabalho social, enquanto fundamento ontológico do ser social que produz diferentes determinantes para melhor organização da sociedade.

Despertar a potencialidade e a capacidade de aprender dos sujeitos aprendentes, nas vivências diárias nos distintos tempos e espaços de aprendizagem, bem como fortalecer a ação e a reflexão nos diversos processos, por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, objetivando efetivar propostas e práticas de desenvolvimento pessoal e social, com base em critérios de responsabilidade, ética e justiça social, podem caracterizar-se como os pressupostos básicos de um projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior (Síveres, 2013, p. 28).

A Extensão Universitária pode favorecer uma vivência significativa em diferentes tempos e espaços de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento pessoal e social nos princípios da formação acadêmica. Em conformidade com o princípio da aprendizagem nas vivências extensionistas Kochhann (2021a, p. 102-103) ressalta: “Nossa discussão de concepções, sentidos e construções em relação à extensão universitária é como trabalho enquanto princípio

formativo, educativo e de aprendizagem, pela práxis crítico-emancipadora, por ações contínuas e processuais”. Essa formação evidenciada pela autora é o desafio proposto pelo Projeto CIFOPLAN que primou por uma formação acadêmica na perspectiva de um conhecimento crítico, criativo e inovador pela interdisciplinaridade num contexto educativo carregado de contradições da ideologia capitalista.

Nesse cenário de formação crítica e protagonista que valoriza o pensar e o agir extensionista pela indissociabilidade Silva (2013) assegura que o sentido da Extensão Universitária é o processo emancipatório. “A extensão universitária reafirma-se como um processo emancipatório que se expressa no desenvolvimento sustentável – economicamente, socialmente, politicamente e naturalmente –, em espaços caracterizados por alto grau de vulnerabilidade e de exclusão social” (Silva, 2013, p.132). As ações extensionistas precisam se pautar na produção de conhecimento para uma melhor qualidade de vida da população, estimando por propostas de desenvolvimento sustentável nos aspectos ambientais, sociais, culturais, econômicos e políticos da realidade concreta vivenciadas pelas classes subalternas, visando a construção de postura cultural, crítica, cidadã e quiçá emancipatória.

A extensão, nesse sentido, faz um movimento com o todo da universidade, pois todos os esforços para planejar ações na sociedade exigem que a universidade se esforce para construir a unidade daquilo que quer estender, saber o que levar e o que quer buscar; assim como exige a mobilização de docentes e de alunos dispostos a interagir com os outros, socializar saberes, realizar diálogos edificantes e aprender a aprender. Além disso, a universidade precisa, também, mobilizar elementos de sua institucionalidade formativa, pesquisante e administrativa, pois deve inserir a ação extensionista no processo de aprendizagem, nas pesquisas existentes, nos saberes já construídos sobre os setores sociais em que vai propor a ação e integrar esta em suas regulações e planejamentos internos (Silva, 2013, p. 129).

As concepções apresentadas pelo autor serve de inspiração para a elaboração de ações, programas e projetos extensionistas, visto que a extensão realmente requer um esforço de todos(as) os(as) atores(as) da universidade para planejamento do fazer extensionista, buscando nesse processo de elaboração a participação dos sujeitos da comunidade. Em conformidade com essa premissa Kochhann (2021a) assevera que o sentido da Extensão Universitária precisa possibilitar o impacto na formação acadêmica pelo protagonismo. “Defendemos que o impacto pode vir a ocorrer se o estudante for o protagonista de todo processo extensionistas e não mero expectador ou cumpridor de tarefas, enquanto mão de obra barata” (Kochhann, 2021a, p. 75). A construção coletiva da extensão parte do diálogo e do planejamento dos diferentes setores da universidade e da sociedade, nesse novo contexto o estudante é protagonista e participa ativamente do processo, desenvolvendo habilidades sociais, profissionais e pessoais.

A quinta categoria a ser analisada menciona a perspectiva de concepções de Extensão Universitária de quatro teóricas, sendo uma em parceria; dois teóricos e a dinâmica do Preum (2022, 2023). Na conjuntura das perspectivas a autora Castro (2004) sustenta as ações extensionistas como espaço estratégico de transformação social que pode favorecer a multidisciplinaridade potencializando a formação acadêmica no “desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica” (Castro, 2004, p. 13-14). A proposta da autora é desvendar um processo de formação que integrasse várias áreas do conhecimento de forma humanizada e quiçá emancipadora.

As autoras Jantke e Caro (2013) defendem a Extensão Universitária na perspectiva de emancipação como ação transformadora da realidade social. “A extensão emancipadora caracteriza-se como ponto central da práxis como articuladora da teoria e da prática, que permite desvendar os determinantes da realidade social em sua totalidade” (Jantke; Caro, 2013, p. 107). Nesse sentido, uma extensão comprometida com as problemáticas sociais existentes e suas possíveis soluções, por meio de pesquisas e projetos de intervenção produzindo novos conhecimentos pode possibilitar uma formação acadêmica cidadã.

Essa perspectiva é reforçada por Kochhann (2021a, p. 99) que afirma: “A extensão emancipadora tem como concepção a construção social, a partir de uma metodologia participativa, por meio da dimensão crítica e reflexiva com o sentido de emancipação”. Portanto, o planejamento das ações de Extensão Universitária em seu processo de institucionalização parte da motivação de docentes, discentes e administrativo envolvidos para a definição das ações e objetivos a serem executados no desenvolvimento das ações. Com esses aspectos bem estruturados pelo trabalho coletivo uma construção social pode ser estabelecida e uma formação cidadã pode ser efetivada.

A extensão deve buscar o aprendizado participativo, democrático e valorizador do ser humano, de forma a contribuir para o engajamento e a participação crítica dos envolvidos, possibilitando ações de caráter multi, inter e transdisciplinares, bem como contribuindo para a articulação entre os saberes acadêmico e popular. Nesse processo, a participação e o exercício coletivo, no qual todos são chamados a decidir sobre o seu destino como sujeitos coletivos, além de resgatarem valores humanos como solidariedade, ética, respeito pela vida, responsabilidade, honestidade, amizade e democracia, e de buscarem a superação dos problemas sociais, contribuem para a construção da cidadania (Jantke; Caro, 2013, p. 107).

A extensão universitária contribui para o engajamento dos envolvidos de forma participativa, crítica e democrática em atividades que desenvolvem saberes acadêmicos, populares e de diferentes valores humanos. Nessa perspectiva o autor Melo Neto (2014)

considera a Extensão Universitária como trabalho social útil voltado ao exercício da democratização de todos os setores da vida social, produzindo cultura e saber. “A extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa” (Melo Neto, 2014, p. 46). Entretanto, a extensão é considerada um trabalho social, por ser uma atividade feita pela coletividade. E é útil por atender os interesses e demandas da necessidade humana, mediante a efetivação de ações educativas, com envolvimento coletivo e pautada em princípios éticos.

Neste sentido é que se pode desenvolver o trabalho social útil voltado ao exercício da democratização de todos os setores da vida social, com a promoção da participação popular e incentivo aos direitos emergentes. É possível, ainda, princípios que vislumbrem a compartilhamento dos conhecimentos e das atividades culturais; que promovam a busca incessante de outra racionalidade econômica internacional pautada no diálogo; que contemplem a comunicação entre indivíduos, a responsabilidade social, direitos iguais a todos, respeito às diferenças e às escolhas individuais ou grupais, elementos que potenciam a dimensão comunitária e a solidariedade entre as pessoas (Melo Neto, 2014, p. 49).

O produto do trabalho social útil pode transformar a sociedade e desenvolver o ser humano por meio da participação popular e da responsabilidade social na construção, produção e intercâmbio de saberes das atividades acadêmicas, sociais, culturais e políticas. Com esse mesmo propósito Deus (2020) concebe a extensão na perspectiva do compromisso social e político. Para a autora é preciso impregnar a extensão do sentido político e formativo, levando em conta as demandas da sociedade na construção de propostas para melhoria da vida. A Extensão Universitária pode vir a ser uma das tarefas mais generosas e instigantes na formação cidadã, mas para isso torna-se importante reconhecer o papel real e objetivo da estrutura da universidade nesse movimento formativo (Deus, 2020).

[...]compreendemos a Extensão como compromisso social e político. Responder por estas demandas é, apenas, uma das tantas contribuições da Extensão Universitária para a transformação social, para a integração e para a soberania de nossos povos, bem como, sobretudo, para a recuperação de um conceito de universidade latino-americana (Deus, 2020, p. 32).

O compromisso social e político da Extensão Universitária pode promover a transformação social, com esse mesmo ponto de vista Thiollent (2011, 2022) idealiza ações extensionistas na perspectiva de transformação do real, considerando as dimensões participativa, crítica e emancipatória da coletividade, por meio da pesquisa social voltada para investigação da realidade. Para alcançar esse objetivo o autor defende a metodologia da pesquisa-ação que possui como principal objetivo aliar a escrita científica, os saberes populares, as ações e soluções as problemáticas identificadas no contexto social, cultural e natural da

realidade dos sujeitos envolvidos no processo com uma postura ética num movimento de constante construção (Thiollent, Colette, 2022a).

A pesquisa-ação favorece o aumento do conhecimento de todas as pessoas envolvidas no processo e a criatividade coletiva. Reflete a perspectiva freireana que busca reverter tendência a uma “educação bancária” ainda presente na universidade, levando o indivíduo – pesquisador, professor, estudante ou ator local – a reconhecer que, coletivamente, no encontro com o outro, pode chegar a gerar um conhecimento crítico da realidade; que através da sua ação pode ser sujeito de sua história; e que através da contribuição do outro pode mudar a si mesmo, contribuir para a mudança do outro e da realidade que os cerca (Thiollent; Colette, 2022a, p. 130).

É nessa perspectiva freiriana de reconhecer coletivamente no encontro com o outro a possibilidade da construção de um conhecimento crítico da realidade que o Projeto CIFOPLAN foi pensado e articulado na metodologia da pesquisa-ação. “A extensão universitária é significativa em um contexto quando traz novidades para a população, criando espaço coletivo de interlocução e atividades despertando interesse para capacitar jovens que poderão desempenhar um papel transformador na sociedade” (Thiollent, 2022, p. 140). Para a construção coletiva do Projeto CIFOPLAN foi necessário uma motivação das partes envolvidas, que nem sempre se apresentaram dispostas em participar, sendo necessário um constante diálogo com as pessoas participantes e estudo aprofundado de questões práticas e teóricas da formação docente, via Extensão Universitária.

A qualidade científica, social, educacional e cultural da extensão universitária pode melhorar graças a uma conjugação de esforços em vários planos. No da conceituação, é preciso reafirmar as finalidades, as funções educativas e a sistematização do conhecimento. No da metodologia manifestam-se expectativas para com a pesquisa-ação e a metodologia cooperativa. No plano institucional, a extensão universitária pode progredir por meio de arranjos, parcerias internas e externas, e inclusive com a concentração de cursos e outras atividades em Escolas de extensão (Thiollent, 2022, p. 147).

De fato o campo de atuação científica, social, educacional e cultural da Extensão Universitária é amplo e requer um conhecimento conceitual, metodológico e institucional para que as ações extensionistas possam promover a transformação da realidade. Compreender na essência as diferentes determinações do objeto estudo, também se torna um processo amplo e diversificado, porém essa investigação pode revelar características fundamentais para análise do objeto. Percorrer os caminhos da pesquisa-ação favoreceu a discussão sobre os sentidos e concepções da Extensão Universitária no campo da formação docente e acadêmica.

Visando uma discussão do amplo campo de atuação da Extensão Universitária e suas concepções e sentidos, o Projeto Extensão Universitária em Movimento (Preum), organizado pela EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire de junho de 2022 a abril de 2023, na perspectiva

de reinventar o pensamento e a práxis de Paulo Freire defende a Extensão Universitária na perspectiva voltada à formação orgânica, prática e conectiva na integração entre extensão-pesquisa-ensino-cultura-gestão. O Preum entende a extensão nessas cinco dimensões e não apenas no tripé ensino-pesquisa-extensão, pois considera a gestão e a cultura importantes dimensões no processo de planejamento das ações extensionistas e na valorização dos saberes populares.

O processo formativo do Preum (2022, 2023) partiu de experiências concretas relacionadas à Extensão Universitária, mediante o contexto histórico e epistemológico, estimulando a reflexão teórica sobre a prática e produzindo ao longo do trabalho novos conhecimentos que eram debatidos pelos participantes em tempo real utilizando os recursos tecnológicos da Plataforma *Teams*. Para os encontros do Preum (2022, 2023) foram elegidos quatro temas centrais sendo eles: 1) A constituição histórica e estrutural da extensão universitária; 2) A constituição das concepções de sentido da extensão; 3) Movimento da Curricularização da Extensão Universitária; e, 4) Partituras da Extensão Curricular Universitária Emancipante (Padilha; Abreu, 2023).

Esses quatro temas foram debatidos em 28 videoaulas por autores e autoras da área de investigação da Extensão Universitária como Gurgel, Reis, Kochhann, Deus, Gadotti, Antunes, Padilha, Olgamir Ferreira, Pedro Demo, Zenaide, Fleuri, Arturo Ornelas e outros teóricos e teóricas extensionistas do Brasil e da América Latina. Ao final do projeto, visando a produção do conhecimento científico, os participantes escreveram um artigo que foi publicado num *Ebook* intitulado: Projeto Extensão Universitária em Movimento: artigos produzidos durante as formações do Instituto Paulo Freire. O *Ebook* apresenta 26 artigos com diferentes abordagens extensionistas e produções artístico-culturais. Foi prefaciado por Moacir Gadotti e o posfácio foi escrito por Paulo Padilha e Janaina Abreu, organizadores do *Ebook*. Nesse sentido, o Preum possibilitou o diálogo entre diferentes sujeitos, professores(as), médicos(as), jornalistas, artistas, escritores(as), estudantes e outros profissionais que de alguma forma estão envolvidos em ações extensionistas (Padilha; Abreu, 2023).

A sexta categoria de análise é a epistemologia, um ramo da filosofia que investiga o conhecimento humano e suas possibilidades (Curado Silva, 2018a). Nessa categoria foi abordado os estudos realizados pelas autoras Kochhann e Curado Silva (2017), Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a) quanto a epistemologia da prática, da técnica e da práxis na formação de professores e professoras. Para essas autoras, a mediação na formação docente pode ser apreendida na articulação entre a epistemologia da práxis e a realidade concreta dos professores e professoras, porém analisar as diferentes epistemologias pode facilitar o processo

de compreensão da totalidade. Na concepção das autoras a formação de professores e professoras se constrói na unidade teoria e prática, ou seja, na práxis. Esse processo formativo pela práxis dialoga com os princípios da Extensão Universitária.

Na epistemologia da prática a formação de professores e professoras procura unir teoria e prática, mas valorizando o saber prático, partindo de uma intensa reflexão das situações práticas. Essa concepção de formação torna-se pragmática por não levar em consideração a análise crítica da realidade social, política e cultural. Nesse modelo de formação o(a) professor(a) é capacitado com práticas prontas de ensino para resolver conteúdos ligados apenas ao cotidiano escolar no intuito de cumprir com as metas impostas pelo sistema educacional que almeja resultados positivos (Curado Silva, 2008). Quanto a epistemologia da técnica a formação de professores e professoras é permeada pela hegemonia de disciplinas científicas, sem se preocupar com as reflexões sobre a prática pedagógica. Nesse contexto formativo prevalece os treinamentos, capacitações e reciclagem seguindo a tendência tecnicista⁸ (Curado Silva, 2018a).

Contrapondo as características da epistemologia da prática e da técnica, as autoras Kochhann e Curado Silva (2017) defendem a epistemologia da práxis que pode permitir uma sólida formação teórica dos professores e professoras considerando a questão prática como unidade formando a práxis. “A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis” (Vázquez, 1997, p. 108). Uma formação pela práxis desperta a criatividade docente em vários aspectos, desenvolvendo capacidades nos professores e professoras de compreenderem a realidade vigente e os fundamentos do seu trabalho.

Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis (Curado Silva, 2017, p. 126).

Além do trabalho docente ser considerado uma práxis para as autoras Kochhann e Curado Silva (2017, p. 116) “A extensão universitária é uma práxis quando a intencionalidade é de uma ação de transformação, com bases sólidas, tanto teórica quanto metodológica, visando a emancipação do ser humano”. Nesse caso, as ações extensionistas que apresentam em suas

⁸ A tendência tecnicista firmou-se no Brasil nos anos de 1970, alicerçada no princípio da racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade capitalista preparando mão de obra para o mercado de trabalho. O objetivo dessa tendência é adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. O ensino é um processo de condicionamento para dar respostas certas. Segue o sistema instrucional, em que o professor transmite a matéria para o aluno de forma passiva (Lagar, Santana e Dutra, 2013).

propostas possibilidades de transformação, atentando para questões históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais para atuação na sociedade de forma crítica podem ser consideradas de intencionalidade prático.

Tendo em vista essa intencionalidade emancipadora, crítica e prático da Extensão Universitária a sétima categoria a ser analisada é o seu processo de curricularização. Entendemos que a compreensão das concepções e sentidos das ações extensionistas tem uma íntima relação com o processo de curricularização da extensão. Diante desse argumento, a presente pesquisa apresenta três concepções de currículo que favorecem a implementação de propostas de ações extensionistas: 1) a proposta de um currículo contra-hegemônico e emancipador de Kochhann (2022); 2) a proposta do currículo que valoriza a formação política popular de Gadotti (2017); e 3) o contexto de resignificação da extensão pela metodologia de curricularização crítica e emancipadora (Imperatore, 2019).

Considerando que um currículo contra-hegemônico pode favorecer a efetivação de ações extensionistas pela concepção acadêmica, processual e orgânica a autora Kochhann (2021a, 2022) salienta que é necessário que todos os envolvidos no processo, desde o planejamento inicial até a disponibilização de recursos financeiros, estejam incumbidos das suas funções para a organização, planejamento, execução e avaliação das ações de forma integrada e interdisciplinar. Dessa forma, “o currículo elaborado de forma democrática e participativa, leva em consideração as demandas sociais, levantadas pela própria sociedade” (Kochhann, 2021a, p. 120). Nesse processo de elaboração compartilhada, o currículo tende a apresentar suas concepções e sentidos de extensão para alicerçar de forma fundamentada as atribuições de cada participante num processo de aprendizagem envolvente, dinâmico e crítico.

Conforme Kochhann (2022) a elaboração de um currículo contra-hegemônico e emancipador apoiado no trabalho pedagógico e na formação pela práxis crítico-emancipadora, visando transpor as atividades de extensão no contexto atual pode ser estruturado mediante embasamento na tendência histórico-crítica⁹ de Saviani (2011) que prima por uma educação

⁹ Saviani (2011) apresenta a Tendência Histórico-Crítica, como pedagogia contra-hegemônica ou pedagogia social. Essa tendência valoriza a unidade teoria e prática – práxis no movimento da dialética, da contradição e da totalidade. “A proposta contra-hegemônica primava por discutir educação em abordagem dialética que vai contra o modismo da Escola Nova, da Educação Tradicional e Tecnista que atendia ao mercado produtivo, aproximando-se da concepção da escola do trabalho e da escola unitária de Gramsci” (Kochhann, 2021a, p. 50). A proposta de Saviani (2011) com a tendência histórico-crítica era romper com as práticas conservadoras numa visão crítico-dialética, “compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani, 2011, p. 76). Contudo, segue uma concepção dialética da história com possibilidades de transformação e emancipação da sociedade.

contra-hegemônica, na luta pela emancipação humana, pela formação acadêmica com autonomia e de forma crítica. “Um currículo que fomenta uma prática extensionista como princípio de aprendizagem ou laboratório vivo, pode trazer uma formação crítica, omnilateral e emancipadora” (Kochhann, 2021a, p. 75). Por meio de um currículo contra-hegemônico é possível a formação de sujeitos críticos, inovadores e humanos que conheçam as armadilhas dos contextos dominantes.

Com o objetivo de pensar a universidade como um todo, Gadotti (2017) apresenta um estudo sobre os desafios da curricularização da extensão, tendo a Educação Popular como referencial. Nesse estudo o autor defende a construção de um projeto de formação política popular com a finalidade de conscientizar de forma crítica a população. “Curricularizar a extensão vai obrigar a universidade a repensar suas concepções e práticas de extensão, o currículo e a própria universidade” (Gadotti, 2017, p. 10-11). Nesse sentido, construir um currículo que aproxima os estudantes das demandas da sociedade requer conhecimentos sobre os sentidos e concepções de extensão. Pelo fato da extensão ser um lugar de respeito a diversidade e ao planejamento, a efetivação e a avaliação do currículo pode integrar e articular o trabalho, a cultura, a sociedade, a política e outros campos de atuação, fortalecendo a formação cidadã de estudantes, docentes e comunidade.

Os **campos de atuação** da Extensão Universitária são imensos e muito diversos, dependendo de que área estamos falando: ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, ciências da Terra etc. Pode-se atuar no campo da formação, cultura, meio ambiente, na construção de conhecimento interdisciplinar, na qualificação profissional, na EJA, na transferência de tecnologia, desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, inovação, desenvolvimento institucional e novas tecnologias, práticas cidadãs em ambientes escolares, estágios e iniciação científica, criação de laboratórios e observatórios, desenvolvimento local rural... só para abrir um cenário de possibilidades (Gadotti, 2017, p. 13, grifos do autor).

Diante desse cenário de possibilidades de atuação da Extensão Universitária, a articulação e integração de um currículo pode se constituir um grande desafio. Pensando em possíveis soluções Gadotti (2017, p. 15) menciona que “a saída é política: construir um projeto político popular. Precisamos de formação política para que a população consiga distinguir os interesses de classe em jogo.” A elaboração de um currículo precisa partir da participação de todos de forma democrática, visando a construção de um projeto político, crítico, justo, solidário e produtor de conhecimento com criatividade. Para isso, a motivação da juventude torna-se primordial, visto que no contexto atual representa um público de grande poder mobilizador de redes sociais, o que lhe permite promover debates significativos de esclarecimento de ideologias dominantes.

No caminho desse mesmo movimento de corroborar com um modelo de universidade que estabeleça uma inter-relação de contextos educativos e sociais, a autora Imperatore (2019) sustenta a necessidade de ressignificação da extensão e da metodologia de curricularização crítica e emancipadora, por meio de Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs). Com os PEIs a autora justifica um novo paradigma da extensão, que segue uma lógica circular: o processo pedagógico parte da extensão, passa pela pesquisa, se encontra no ensino e volta novamente para extensão. A universidade nesse movimento se torna um espaço de aprendizagem e pertinência acadêmica e social, por meio da problematização em contextos reais. Dando prioridade a metodologias de pesquisa-ação com programas integrados.

Os programas de extensão interdisciplinares – PEIs configuram-se, portanto, como locus de produção de conhecimento: extensão que apreende a realidade e a problematiza, iniciação científica que recria conhecimentos a partir da interação com a comunidade a retroalimentação do ensino e extensão que faz a devolutiva do processo. Daí se depreende afirmar a potência pedagógica da extensão e corroborar um modelo de universidade que inter-relacione práticas educativas e sociais assentadas em um currículo crítico e emancipador (Imperatore, 2019, p. 219).

Mesmo diante das dificuldades com a falta de investimento público no atendimento as atividades extensionistas. A potência pedagógica da extensão vem sendo reconhecida por programas e projetos consolidados em contextos reais, constituindo-se em espaços de vivências extensionistas de aplicação teórico-prática para enfrentar os desafios da realidade social. Nesse contexto, Imperatore (2019) evidencia uma experiência relevante de curricularização da extensão com perspectivas transformadoras no contato com a realidade, problematizando, pesquisando, retroalimentando e democratizando a construção do conhecimento com a participação ativa da comunidade na aplicabilidade dos conhecimentos gerados.

A pesquisa em tela contempla em seu arcabouço teórico os princípios de dialogicidade, a metodologia dos círculos de cultura e a tendência libertadora de Freire (1983a, 1983b, 1987). As primeiras experiências de extensão foram realizadas por movimentos de cultura popular, lideradas por Paulo Freire (Brandão, 1991). Em virtude dessas relações pertinentes ao campo da presente pesquisa, a última categoria de análise aborda a Educação Popular, trazendo a contribuição dos autores Freire (1983a, 1983b, 1987), Brandão (1991), Fleuri (2019) e do Instituto Paulo Freire (2023).

A Extensão Universitária por ser um espaço de interlocução com a comunidade tem uma íntima relação com a Educação Popular. “Uma universidade é popular pelo seu projeto de universidade, pelos seus currículos, pelos seus conteúdos, pelas formas e métodos de trabalhá-los, pelas suas escolhas” (Gadotti, 2017, p. 7). Com esse entendimento para um universidade ser considerada popular precisa garantir uma política de acesso e permanência, principalmente

para as classes menos favorecidas. Uma universidade popular na visão de Freire (1983a, 1987) prevê em seus currículos ações, programas e projetos extensionistas de participação educativa, cultural, política e social com intensa produção de conhecimento, com princípios democráticos e com uma concepção de educação emancipadora popular.

As inspiradoras contribuições de Paulo Freire à Educação Popular continuam muito atuais, constantemente reinventadas por novas práticas sociais, culturais e educativas, entre elas, a) a politicidade inerente ao ato educativo; b) a recusa ao pensamento fatalista neoliberal; c) uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa; d) a ética como referencial central da busca pela radicalização da democracia (Gadotti, 2017, p. 7).

As contribuições de Paulo Freire quanto a Educação Popular são pertinentes as concepções de Extensão Universitária no que se refere ao ato político como um importante elo de participação ativa na comunidade por meio da educação, da criticidade e da democracia, uma maneira produtiva de desvendar as armadilhas do neoliberalismo que acentuam ainda mais as desigualdades sociais. A participação ativa e o conhecimento pode acontecer pelo diálogo, reforçando a importância do debate Freire (1983a, p. 97) enfatiza: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. O debate pode promover a humanização, nessa vertente dos movimentos de educação e cultura popular Freire utilizava os círculos de cultura no intuito de valorizar o debate e os saberes populares para construir conhecimento.

Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer [...] uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. Uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B” haveria um tema “A-B”. Precisariamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura (Freire; Betto, 1985, p. 14-15).

O círculo de cultura gera prática social naqueles e naquelas que dele participam. O educador e a educadora nesse processo viabiliza a compreensão crítica da temática apresentada pelos participantes. Apesar de ser uma metodologia implantada por Freire (1983a) na década de 60 o círculo de cultura pode ser adaptado e desenvolvido em diferentes áreas de conhecimento e contextos sociais. Na presente pesquisa o círculo de cultura contempla o espaço formativo de professores e professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Planaltina - GO e estudantes da graduação e do mestrado da UEG, que em diálogo abordam diferentes temas problematizadores relacionados as suas vivências profissionais. Entretanto, o círculo de cultura

possibilita a construção de um currículo contextualizado, levando em consideração diferentes culturas.

O Círculo de Cultura favorece o incentivo e o estímulo à utilização e à expressão de diferentes formas de linguagem e representação da realidade, já que, conforme entendemos, a realidade pode ser explicada com base em diferentes níveis ou, melhor dizendo, na perspectiva de diferentes olhares, que se traduzem em práticas vivenciais e contextuais. O teatro, a música, a dança, o desporto são apenas algumas possibilidades que temos de exercitar essa multiplicidade de linguagem e de representações, porque representam expressividades humanas, sobretudo comunicacionais e sensíveis, que podem se utilizar, nos dias atuais, das novas tecnologias, como forma de ampliar o seu próprio alcance, seja no nível intrapessoal, seja no nível das relações entre diferentes sujeitos em diferentes espaços e dimensões (Padilha, 2012, p. 6).

Por representar expressividades humanas a utilização dos círculos de cultura em atividades extensionistas, nos dias atuais podem promover movimentos significativos de aprendizagens, mediante a ressignificação de diferentes saberes. “A cultura é mais ampla, transcende e supera a compreensão do que seja a própria educação, mas com ela se relaciona permanente, sem nunca dela dissociar-se” (Padilha, 2012, p. 6). As vivências culturais estão intimamente ligadas as vivências educacionais, independente dos espaços onde essas experiências aconteçam a cultura estará presente, pelo fato de cada pessoa trazer em seu contexto histórico-cultural uma herança de conhecimentos, experiências e valores.

Na dimensão das vivências culturais, educacionais e políticas Brandão (1991) reconhece a educação popular como trabalho político-pedagógico de humanização e transformação social. Essas concepções de educação popular faz alusão a Extensão Universitária quanto estabelece “um diálogo aberto o suficiente para que a condição de vida e os projetos de sua transformação, tal como vividos e pensados por agentes populares, seja o fundamento de qualquer programa de extensão cultural” (Brandão, 2014, p. 69). As primeiras experiências de extensão eram organizadas por agentes populares que foram incentivados por Paulo Freire com práticas de diálogo dentro dos círculos de cultura, um trabalho coletivo que visava a humanização e a transformação social.

Daí surge a própria idéia de *conscientização*, tão nuclear em Paulo Freire. Ela é um processo de transformação do modo de pensar. É o resultado nunca terminado do trabalho coletivo, através da prática política humanamente refletida, da produção pessoal de uma nova lógica e de uma nova compreensão de Mundo: crítica, criativa e comprometida. O homem que se conscientiza é aquele que aprende a pensar do ponto de vista da prática de classe que reflete, aos poucos, o trabalho de desvendamento simbólico da opressão e o trabalho político de luta pela sua superação (Brandão, 1991, p. 62).

As atividades de Extensão Universitária pode promover uma transformação no modo de pensar, por meio de vivências de práticas políticas de forma crítica, criativa e comprometida,

na perspectiva de superar contextos de opressão pelo trabalho educativo. “O trabalho é uma relação entre os homens através da natureza. Por isso ele deveria ser o domínio mais fervorosamente concreto do diálogo entre os homens. Transformar o Mundo, tornando-o cada vez mais humano, é o sentido do trabalho” (Brandão, 1991, p. 59). No entanto, essa transformação pelo trabalho depende do diálogo entre homens e mulheres, da solidariedade, da coletividade, que resulta na cultura do trabalho humano. A cultura “que em sentido amplo, antropológico-descritivo, é tudo o que o homem cria e recria” (Freire, 1982, p. 31). Nesse sentido, um trabalho político-pedagógico de humanização e transformação social pode ser criado pelo trabalho coletivo envolto de cultura.

Nesse movimento dialógico de educação popular Fleuri (2019) compreende as atividades extensionistas no sentido do diálogo crítico e criativo entre universidade e movimentos sociais. De acordo com o autor, a universidade ainda apresenta um caráter burocrático e mantenedor de ideologias dominantes, diferente dos movimentos sociais em educação popular que são diversificados e formados basicamente da classe trabalhadora. Nesse movimento contraditório, os projetos extensionistas “mesmo sendo iniciados e controlados pela universidade, abrem espaço para a irrupção dos movimentos populares no interior da instituição, tanto através de debates, quanto através de projetos ligados a organizações populares” (Fleuri, 2019, p. 40). Pela Extensão Universitária os movimentos sociais podem ser ouvidos pela universidade na luta por mais participação, autonomia e superação das desigualdades sociais.

Um exemplo de conhecimento que pode permitir o avanço das propostas de Educação Popular nas universidades foi chamado de “*conversidade*”, um termo criado por Fleuri (2019, p. 15) para mediar “o diálogo crítico entre universidade e movimento sociais”. Nesse sentido, o autor defende um diálogo que estabeleça parcerias, enfrentamento crítico, reciprocidade na construção de propostas coletivas para resolver os problemas da realidade. Esse modelo de conhecimento pode resultar em experiências extensionistas de educação popular marcantes, promovendo transformações na universidade e avanço dos movimentos populares, tornando a universidade popular e mais acessível a classe trabalhadora.

A *conversidade* coloca o desafio de se engendrar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, gestão e extensão acadêmicas. Trata-se de potencializar os variados processos, dispositivos e estratégias capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos socioculturais. Reconhecer os múltiplos movimentos sociais como sujeitos produtores e interlocutores de conhecimento científico é uma decisão que pode levar a formas mais criativas e eficazes de conceber e produzir ciência no mundo contemporâneo. E esta perspectiva pode constituir uma resposta à crise da universidade no mundo atual (Fleuri, 2019, p. 20).

Os movimentos sociais podem produzir conhecimentos científicos com propriedade, para isso, precisam de espaço e oportunidades dentro das universidades. Esse elo dialógico e criativo pode acontecer pela Extensão Universitária. Visando provocar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre diferentes agentes sociais, a Extensão Universitária pode se constituir em dinâmica interdisciplinar, na relação dialógica entre sujeitos, por meio da problematização. E principalmente pela práxis, buscando compreender o mundo para então transformá-lo, com ações organizadas de forma interativa e também autônomas, mediando as relações e construindo conhecimentos contextualizados (Fleuri, 2019).

Com esse viés dialógico dos diferentes movimentos sociais e educacionais, o Instituto Paulo Freire (IPF) criado no ano de 1991 é uma associação civil sem fins lucrativos idealizado pelo próprio Paulo Freire com o objetivo de possibilitar um espaço de discussão coletiva e crítica, visando uma educação humanizadora e transformadora. Apresentando uma relação intrínseca com a Extensão Universitária, o objetivo do IPF é possibilitar o intercâmbio de saberes e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos – práxis em torno de áreas da educação popular, educação cidadã e educação de adultos (Instituto Paulo Freire, 2023).

O IPF desenvolve projetos de intervenção a nível global pelo fato de possuir adeptos em mais de 90 países do mundo, idealizando atividades de ensino, pesquisa, gestão, extensão e cultura, produções científicas, assessorias, consultorias, formação inicial e continuada de professores e professoras (Instituto Paulo Freire, 2023). Nesse cenário, com vistas ao fortalecimento da participação social o IPF tem organizado parcerias com universidades, seguindo os princípios da educação popular. “O IPF entende a extensão como um espaço de formação cidadã e de produção de conhecimento, além de ser um espaço privilegiado de interlocução com as comunidades” (Gadotti, 2017, p. 6). Com essa perspectiva, o IPF concebe a Extensão Universitária no sentido da educação popular, seguindo o legado freiriano na defesa de um educação para a liberdade e no planejamento comunitário e participativo.

Diante das contribuições e propostas percorridas na presente pesquisa sobre as concepções e sentidos da Extensão Universitária, no que se refere a questão conceitual e ao movimento das diretrizes do FORPROEX (2012) o CIFOPLAN pode se configurar num projeto interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político com o objetivo de promover a formação acadêmica e docente de estudantes universitários, professores e professoras da rede municipal de ensino de Planaltina-GO. No campo conceitual das diretrizes da Extensão Universitária definidas pelo FORPROEX (2012) as discussões geradas podem ser apontadas como um movimento de fundamental importância no princípio educativo proposto para o presente projeto. Visto que, compreender a essência das diretrizes pode facilitar a

implementação de ações a serem desenvolvidas no contexto da formação docente, levando em consideração um conjunto de particularidades da Extensão Universitária e os desafios impostos à sua efetivação.

Quanto as concepções e sentidos da Extensão Universitária defendidas com propriedade por teóricos e teóricas ao serem relacionadas com o projeto CIFOPLAN é possível perceber que o mesmo dialoga com a concepção acadêmica de Jezine (2004) no sentido da consciência crítica; com a finalidade de desenvolvimento integral de González e Larrea (2002); como possibilidade de emancipação na concepção de Sousa (2010); segue a característica acadêmica, processual e orgânica defendidas por Reis (1996), Kochhann (2021a) e Preum (2022, 2023). Próximo a essa característica o CIFOPLAN também conversa com a atividade processual e crítica de Silva (2000) no sentido de contextualização da realidade.

Seguindo o contexto dessas concepções o projeto CIFOPLAN foi elaborado no sentido da humanização, libertação e transformação em Freire (1983a, 1983b, 1987); como laboratório vivo (Gurgel, 1986); procedendo no princípio da indissociabilidade em Botomé (1996); na concepção acadêmica e no movimento circular das diretrizes extensionistas do FORPROEX (2012); no sentido da aprendizagem (Síveres, 2013); como construção de um processo quicã emancipatório em Silva (2013) e no intuito de promover o impacto na formação acadêmica pelo protagonismo estudantil e docente (Kochhann, 2021a). Esses sentidos da Extensão Universitária podem revelar o potencial das ações extensionistas no processo formativo de estudantes, professores e professoras.

Portanto, os conceitos e pensamentos explicitados por esses autores e autoras podem embasar as atividades do projeto CIFOPLAN, por expressar em suas propostas as perspectivas de transformação social em Castro (2004); com vistas a emancipação em Jantke e Caro (2013); no exercício da democratização pelo trabalho social em Melo Neto (2014); visando um compromisso social e político na formação acadêmica e docente em Deus (2020), mediante a transformação da realidade, por meio da elaboração conjunta de ações para tentar solucionar ou pelo menos amenizar os problemas diagnosticados pela pesquisa-ação (Thiollent, 2011, 2022).

Em síntese, a epistemologia adotada pelo CIFOPLAN considera as abordagens da práxis crítico-emancipadora na concepção de Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a), uma formação que valoriza o conhecimento histórico da realidade na unidade teoria e prática, construindo conhecimento científico, crítico e emancipado de forma coletiva. Para melhores esclarecimentos a epistemologia da práxis crítico-emancipadora foi abordada com mais detalhes no próximo subtítulo desse capítulo. Para efetivação de projetos, programas e ações extensionistas no contexto da práxis a construção de um currículo contra-hegemônico e

emancipador (Kochhann, 2022) se configura numa importante missão da universidade, intencionando a ressignificação da extensão, mediante uma metodologia de curricularização crítica e emancipadora (Imperatore, 2019).

Diante dos argumentos apresentados, a compreensão da importância de curricularizar a extensão torna-se necessária como possibilidade de garantir a participação ativa do estudante nos projetos extensionistas como o próprio CIFOPLAN. Além disso, as atividades extensionistas possuem um elo de formação política (Gadotti, 2017) que precisam ser reconhecidas na implementação de projetos. Nesse âmbito percebe-se uma íntima relação da Extensão Universitária com a educação popular ao expressar sentidos de dialogicidade, de adoção de círculos de cultura como atividade libertadora em Freire (1983a, 1983b, 1987); como promotora de um trabalho político-pedagógico de humanização e transformação social (Brandão, 1991). Na visão de Fleuri (2019) a Extensão Universitária pode ensejar um diálogo crítico e criativo entre universidade e movimentos sociais. Esse diálogo pode acontecer pela efetivação de projetos extensionistas.

Destarte, nesse panorama da educação popular pautada em ações extensionistas o Instituto Paulo Freire (2023), assim como o projeto CIFOPLAN concebe a Extensão Universitária com espaço de possibilidades de formação cidadã e produção de conhecimento. Desta forma, o arcabouço teórico das concepções e sentidos da Extensão Universitária dissertadas na presente pesquisa expressam contribuições pertinentes ao projeto CIFOPLAN que conversam com suas atribuições no desafio do movimento da formação docente e acadêmica na perspectiva da práxis, enquanto concepção acadêmica, processual, orgânica, crítica e quiçá emancipadora.

2.3 A formação de professores e professoras pela práxis crítico-emancipadora

A construção de um projeto de Extensão Universitária que pretende atender as demandas formativas de docentes em diálogo com estudantes universitários não se concretiza com propostas temporárias, distantes da realidade e desligadas dos referenciais teóricos que contribuem para a qualidade da educação. Pelo fato da extensão ser uma atividade acadêmica, processual e orgânica, em que suas ações são caracterizadas por propostas permanentes, visando a aproximação da sociedade com a universidade e a produção do conhecimento científico, levando em consideração os diferentes saberes populares (Reis, 1996). Nesse contexto, o exercício da docência requer uma construção da identidade pessoal e profissional com:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (Freire, 1996, p. 14).

Tais afirmações vem de encontro aos ideais da epistemologia da Extensão Universitária que visa uma formação acadêmica de docentes para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Visando à formação de professores e professoras com perfil crítico e amoroso, Freire (1996, p. 73) carinhosamente reforça: “Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos”. O espaço escolar é um ambiente privilegiado para a troca de saberes entre estudantes universitários, professores e professoras atuantes nos construtos de uma consciência crítica em relação aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da profissão docente, com virtudes de amorosidade e reciprocidade.

Na expectativa de proporcionar uma formação de professores e professoras que supere as armadilhas do mercado capitalista, que valorizam propostas formadoras pragmáticas e tecnicistas. É que o projeto CIFOPLAN pretende viabilizar uma formação humana na intenção de despertar o intelectual orgânico, com produção científica e consistente formação acadêmica (Curado Silva, 2018a). Nesse contexto, o CIFOPLAN, embasado nos estudos de Curado Silva (2011, 2018a, 2018b) e Kochhann (2021a, 2022) contempla uma perspectiva de formação de professores e professoras pela práxis crítico-emancipadora via Extensão Universitária, no intuito de desenvolver por meio dos círculos de cultura o pensamento crítico de professores e professoras em atuação (Freire, 1983a, 1987) em diálogo com estudantes (licenciandos e licenciandas) em processo de formação inicial. Esse movimento formativo pautado pela ética, visa respeitar a autonomia dos sujeitos e o intercâmbio de saberes.

Na concepção de Curado Silva (2018b, p. 332) o “conceito de formação crítica emancipadora se refere desenvolver o par dialético da crítica e da transformação do real. Ou seja, requer uma ação pedagógica que toma a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica.” Nesse sentido o projeto CIFOPLAN pretende desvelar a realidade por meio do desenvolvimento do pensamento crítico como possibilidade de promover uma transformação do processo formativo de professores, professoras e estudantes universitários. Nesse movimento dialético torna-se importante compreender os conceitos

utilizados não apenas em sua aparência, mas principalmente na essência. Diante dessa premissa, a pesquisa considera relevante a discussão do sentido de formação emancipadora.

A adjetivação de crítico-emancipadora se refere ao ato do formar e fazer a docência que se pautada pela análise do real, a fim de sua compreensão, libertação e transformação. Encontramos esse adjetivo nas duas formas: “emancipadora” ou “emancipatória”. A primeira refere-se à ação, à educação, ao processo, à práxis, à prática; já “emancipatória”, relaciona-se mais à concepção, à teoria, aos princípios, à avaliação, ao currículo, à ética, ao potencial, à racionalidade, à competência, ao conceito, à concepção, à perspectiva (Curado Silva, 2018b, p. 334).

O projeto CIFOPLAN fazendo referência a epistemologia da práxis pretendeu analisar a Extensão Universitária delimitada na formação de professores e professoras na sua totalidade. Desse modo, a compreensão da perspectiva emancipadora como a ação a ser desenvolvida no processo formativo pode ser representada nas vivências coletivas dos círculos de cultura, um espaço de debate, produção de conhecimento e análise crítica da sociedade. “Defendemos que as atividades de extensão universitária se faz na/pela prática social e que, pode promover a formação dos acadêmicos pela práxis crítico-emancipadora. Destarte, é preciso mergulhar na compreensão e construção epistemológica da práxis crítico-emancipadora.” (Kochhann, 2022, p. 72). O projeto CIFOPLAN, seguindo essa perspectiva considera a prática social dos participantes, mediante o contexto histórico e social, presentes em suas concepções de vida e conhecimentos prévios.

Para melhor compreensão da epistemologia da práxis no processo formativo de professores e professoras, torna-se pertinente discutir sobre a epistemologia da prática e da técnica. A epistemologia, conforme Curado Silva (2018a, p. 13) se refere “a teoria do conhecimento que viabiliza a formação dos professores como fundamento para o seu trabalho na escola.” Em Japiassu (1992) a epistemologia é conceituada de diferentes formas, se constituindo como um estudo metódico e reflexivo do saber que se divide no campo global, no campo particular e no campo específico. A discussão de teorias, estudos metódicos e suas múltiplas determinações favorece o entendimento das políticas de formação de professores e professoras e os processos de dominação que são camuflados nas abordagens pragmáticas e tecnicistas.

Nesse cenário, o estudo epistemológico da formação docente pode promover “a construção conjunta de proposições da epistemologia da práxis que possam nos levar a uma proposta contra hegemônica no momento atual.” (Curado Silva, 2018a, p. 23). O contexto formativo do projeto CIFOPLAN pode vir a ser uma proposta contra hegemônica, dado que prevê em suas ações o enfrentamento as políticas educacionais hegemônicas de formação

docente e acadêmica, mediante o incentivo ao estudo das teorias educacionais e o diálogo crítico diante da realidade concreta. Além disso, o CIFOPLAN também discute sobre as possibilidades de emancipação humana e nessa vertente torna-se necessário o conhecimento do ser humano em suas relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Na concepção da epistemologia da prática a formação do professor e da professora perpassa pela investigação de sua prática, dando ênfase na reflexão dos conhecimentos pela prática. “Na epistemologia da prática, a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação.” (Curado Silva, 2018a, p. 25). A formação nesse viés é voltada para a reflexão constante sobre a prática e o(a) professor(a) é responsabilizado(a) pelo seu sucesso e pelo fracasso no ensino, devendo elaborar propostas criativas e adequadas. Essa responsabilidade centrada na figura do professor e da professora deixa transparecer a predominância hegemônica dessa epistemologia.

O suposto de que a reflexão e a investigação sobre a prática levariam à melhoria no ensino e, por esse mesmo caminho, o professor tomaria consciência das suas condições de trabalho, das relações de poder presentes na escola, do controle do Estado sobre seu trabalho, ou seja, de sua condição histórica, e, então, optaria por fazer de sua intervenção um móvel de mudança, coloca o projeto de mudança numa perspectiva idealista, subjetivista e individual. [...] A resposta criativa exige repensar as condições de trabalho do professor, tomando essa categoria como central. Sem essa condição, pode-se cair num reformismo que irá sobrecarregar ainda mais o professor, que tem de assumir a transformação da escola, lidando no micro com questões sociais amplas e complexas. (Curado Silva, 2008, p. 130).

Uma formação idealista, subjetivista e individual sobrecarrega o professor e a professora e não consegue promover uma transformação da realidade. “O modelo da racionalidade prática, considerado como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação, traz na sua essência uma concepção de formação neotecnicista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação” (Curado Silva, 2011, p. 21). Uma formação neotecnicista procura seguir as imposições do sistema capitalista visando ajustar o sistema educacional aos interesses e necessidades do mercado trabalho, nesse contexto da racionalidade prática o professor e a professora planeja suas aulas visando o domínio de conteúdo e a resolução de problemas ligados ao cotidiano escolar. Porém, não existe uma ligação dos conteúdos trabalhados com a realidade social e política dos educandos e educandas, ou seja, com a totalidade das ações.

Na epistemologia da prática caracteriza o domínio técnico, por procedimentos adequados, com meios mais eficientes e melhores técnicas de ensino, com uma concepção produtivista do ensino, em que o ensino e o currículo são produtos pré-determinados, o conhecimento é rígido, o ensino é um exercício técnico, anulando a criatividade, intuição e improvisação docente, predominando os estereótipos, as

visões prefixadas e dominantes, como padrões de ensino. O docente técnico assume a função de aplicar métodos, de forma despolitizada (Kochhann, 2022, p. 73).

O planejamento do professor e da professora na epistemologia da prática é voltado para as melhores técnicas de ensino, sua dinâmica encontra-se particularmente ligada na aplicação prática com padrões e métodos de ensino e ação reflexiva. Essa abordagem se difere da epistemologia da técnica, nessa concepção os professores e professoras não refletem sobre suas práticas, o modelo formativo é de forma idealizada com treinamento e reciclagem, priorizando as disciplinas científicas. Porém, a epistemologia da prática e da técnica possuem características em comum no que se refere a “superficialidade de uma formação que permite a continuidade da exploração, da fragmentação e da perda de autonomia do trabalho do professor.” (Curado Silva, 2018a, p. 14). Para desvelar essa exploração e fragmentação do saber é relevante realizar um estudo criterioso e crítico da práxis na formação inicial e continuada de professores e professoras.

A epistemologia da técnica valoriza as técnicas de ensino usadas para o momento da ação, voltadas para o tecnicismo e a epistemologia da prática valoriza a prática da atividade, voltadas para o praticismo, ambas dissociando a prática da teoria e quiçá da crítica. A epistemologia da práxis, considera as questões históricas do movimento do real, estruturada a partir da unidade teoria e prática, objetivando a partir das contradições, construir o conhecimento crítico e emancipado, na relação entre os pares (Kochhann, 2021a, p. 108).

A partir das definições apresentadas percebe-se que a epistemologia da técnica visa transformar os professores e professoras em meros(as) executores(as) e receptores(as) de projetos elaborados de forma autoritária e sem relação com o contexto histórico e social. Quanto a epistemologia da prática a formação do professor e da professora é marcada pela individualidade com atividades práticas dissociadas da teoria. Contrapondo a essas concepções hegemônicas, a epistemologia da práxis considera o conhecimento crítico, por meio do trabalho coletivo, possibilitando a compreensão das contradições presentes na realidade social, mediante um debate político, cultural e social. Com essa premissa, o projeto de extensão CIFOPLAN visando a unidade teoria e prática pode possibilitar transformação da realidade e a emancipação humana, por meio da formação de acadêmicos, acadêmicas, professores e professoras.

Na luta por uma formação coerente com o movimento da práxis, após intensas discussões, no ano de 1990 foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), formada por um grupo de educadores e educadoras que vem discutindo ao longo dos anos a idealização de uma política global de formação inicial e continuada de profissionais da educação. As discussões promovidas pela ANFOPE têm

resultado na construção coletiva de referenciais com propostas significativas de formação de professores e professoras em nível nacional.

Como participante ativa da ANFOPE a autora Curado Silva defende a formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da associação. Além disso, a ANFOPE (2000) tem reafirmado que a base da identidade profissional do educador e da educadora requer: a produção coletiva do conhecimento, a unidade teoria e prática, a gestão democrática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a formação continuada via cursos e projetos de extensão e a avaliação permanente, dimensões pertinentes com a práxis crítico-emancipadora.

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um *continuum - formação inicial e continuada* -, fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000, p. 23).

Com a intenção de contribuir com a profissionalização do professor e da professora para atuar na realidade de forma crítica, a autora Curado Silva (2018a, 2018b) em diálogo com as discussões da ANFOPE estabelece em suas pesquisas categorias, eixos estruturantes e eixos de sustentabilidade que podem promover uma formação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora. “A discussão sobre a epistemologia da práxis na formação docente, no Brasil, é uma caminhada que está em construção e mais recente ainda, no sentido de formação acadêmica de modo geral” (Kochhann, 2022, p. 80). Isso significa que o planejamento e a aplicação do projeto CIFOPLAN visando a unidade teoria e prática torna-se relevante na formação docente e acadêmica.

Na expectativa de buscar compreender a epistemologia da práxis crítico-transformadora, no Quadro 6 alguns eixos e categorias considerados relevantes pelas autoras supracitadas foram especificados e relacionados ao projeto CIFOPLAN como perspectivas e não como abordagens afirmativas.

Quadro 6 – Categorias e eixos da epistemologia da práxis crítico - emancipadora

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS CRÍTICO - EMANCIPADORA		
CATEGORIAS E EIXOS	CONCEPÇÃO DE CURADO SILVA (2018a)	PERSPECTIVA DO PROJETO CIFOPLAN
1) Organizar a formação de professores na unidade teoria e prática: a práxis	- Ensinar na e para a constituição da emancipação humana; - Prática é o fundamento da teoria; - Compreender o trabalho docente, articulando o saber e o fazer;	- Defende uma formação na e para emancipação humana; - Visa a práxis reflexiva e crítica; - Incentiva e possibilita a produção do conhecimento;

	- Debate político da sociedade; - Ação educativa intencional e sistemática; - Formação humanística de sujeitos históricos; - Compreensão da realidade sócio-econômica-política; - Formação do novo bloco histórico.	- Promove o debate nos círculos de cultura; - Permite aos sujeitos envolvidos um conjunto de recursos teóricos e práticos; - Objetiva uma concepção formativa de viés transformador.
2) Aliar a formação de professores ao sentido político da educação: a crítica social	- Os problemas educacionais são problemas econômicos, políticos, sociais e culturais, portanto não podem ser resolvidos apenas no interior da escola; - Garantia da presença de professores e professoras nos debates públicos sobre educação; - Maior engajamento político de professores e professoras, possibilita a expressão de uma consciência revolucionária.	- Aborda diferentes campos de atividade, por meio de temas problematizadores; - Intenciona a construção do compromisso político e ético dos professores e professoras por meio dos diálogo crítico entre os pares; - Discute sobre a identidade profissional, os objetivos e formas de trabalho docente.
3) Práxis criativa e revolucionária	- O trabalho é a fonte da produção do conhecimento que possibilita a práxis; - Realidade do exercício profissional como prática social; - Práxis - atividade humana de transformação da natureza e da sociedade; - A transformação da realidade advém de um movimento dialético que envolve teoria e prática; - Professor(a) crítico(a), consciente e politizado(a) como sujeito coletivo na sua formação/ação.	- As propostas do projeto CIFOPLAN são debatidas, estudadas e questionadas pelos participantes, visto que segue o procedimento metodológico da pesquisa-ação; - As ações do projeto desenvolvem atividades teóricas e práticas; - Possibilita a autotransformação de docentes, acadêmicos e acadêmicas, como sujeitos coletivos.
4) O trabalho docente como princípio formativo	- A formação do homem e da mulher é um processo educativo; - O trabalho é o centro da existência humana; - A filosofia da práxis explica com profundidade o valor do trabalho; - No campo do trabalho docente é necessário um estudo crítico da noção ideológica, uma formação com aprofundamento teórico-metodológico que domine o conceito na ciência e na filosofia; - O professor e a professora pesquisador(a) constrói sua autonomia e possibilidade de trabalho emancipado; - O trabalho como princípio educativo é a ontologia do ser social, em outras palavras, se remete a essência humana. O ser humano quando trabalha se humaniza.	- O projeto segue a concepção humanizadora de Paulo Freire, por meio de um estudo crítico da noção ideológica, no intuito de uma formação com aprofundamento teórico-metodológico, visando a formação de professores, professoras, acadêmicos e acadêmicas que dominem o conceito das propostas pedagógicas e dos projetos educativos que realizam no trabalho pedagógico; - O CIFOPLAN na perspectiva de discutir o conceito de diferentes temas problematizadores pretende formar professores e professoras pesquisadores(as) com autonomia e criticidade.
5) Transformar a relação forma e conteúdo da formação de professores	- A forma está relacionada a organização de uma formação, a apreensão de determinados conhecimentos da totalidade, mediante suas múltiplas determinações; - O conteúdo encontra-se atrelado as concepções e relações próprias do processo de ensino-aprendizagem; - Forma e conteúdo constitui uma unidade, em outras palavras se constitui em formação e trabalho;	- O projeto em tela discute a relação formação e trabalho; - Apresenta uma formação baseada num processo permanente, conforme a demanda da Secretaria Municipal de Educação; - Os temas problematizadores foram escolhidos pelos(as) participantes e possuem conexão com a atualidade;

	- A formação de professores e professoras deve se conectar com a atualidade e com a dimensão histórica; - Permitir o domínio sólido das ciências, das artes e do conhecimento; - Uma formação que possibilite a auto-organização.	- O projeto compreende uma auto-organização, dado que incentiva a participação ativa e coloca professores, professoras, acadêmicos e acadêmicas no centro do processo de formação.
6) Referenciar a formação na Base Comum Nacional que compreende os sentidos epistemológico, político, profissional – técnica e estética da formação de professores	- No sentido político, a Base Comum Nacional caracteriza-se como instrumento de luta e resistência pela formação e valorização da carreira do educador e da educadora; - No sentido teórico, como princípio orientador dos currículos de formação dos educadores e educadoras, por meio dos eixos articuladores: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática na escola, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar, articulação da formação inicial e continuada; - Concepção sócio-histórica de formação que abrange três dimensões: profissional, política e epistemológica.	- Propõe contemplar em suas ações os eixos articuladores e as dimensões propostas pela Base Comum Nacional, sendo elas: formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria e prática, a questão social e ética, a valorização do trabalho coletivo, a articulação entre a formação inicial e continuada; - Na dimensão profissional objetiva discutir conhecimentos da realidade da categoria; - Na dimensão política permite uma visão globalizante entre sociedade e educação; - Na dimensão epistemológica realiza em conjunto a análise de artigos científicos de bases conceituadas no intuito de apreender a totalidade do trabalho docente e da atividade educativa.
7) A pesquisa como elemento formativo	- Citando Gramsci (1995) a autora enfatiza que no processo de formação em primeiro lugar é preciso respeitar o saber popular, sem, contudo deixar de fazer uma avaliação crítica das opiniões e das crenças. Além disso, no contexto da pesquisa é importante adquirir disciplina nos estudos, amplo domínio no campo do saber, técnicas apuradas de aprendizagem, capacidade de formular conceitos claros e precisos e que o conhecimento é fruto do movimento coletivo; - Um professor e uma professora pesquisador(a) no sentido estrito da ciência é capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetivos de estudo da sua área, enriquecendo o acervo científico de uma área específica e/ou da educação.	- No CIFOPLAN se valoriza o saber dos participantes, mas fazendo uma avaliação crítica; - O processo formativo acontece no movimento do coletivo; - Os participantes são incentivados a serem pesquisadores(as), autores(as) e cientistas (Demo e Silva, 2020). No sentido de produzirem pesquisas sobre uma área específica ou sobre educação de forma mais ampla.
8) Formação para emancipação e autonomia	- Formação entendida como desenvolvimento pleno das potencialidades humanas; - A educação é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência crítica em relação à história, ao mundo e a si próprio. Essa condição é <i>sine qua non</i> para que o ser humano atinja a verdadeira liberdade autônoma.	- O projeto estima a valorização da autonomia do ser humano, seguindo as concepções de Freire (1996) que defende a historicidade do ser humano, o engajamento político e o compromisso ético, como possibilidades de emancipação.
9) Relação espaço de formação e espaço de trabalho	- Universidade e escola podem construir em parceria um espaço e um lugar de trabalho coletivo para pensar a realidade e transformá-la;	- O CIFOPLAN possibilita a parceria do contexto escolar da educação básica com a universidade. Por meio das ações realizadas, os professores, professoras, acadêmicos e

	- A formação de professores e professoras é possível na relação intrínseca entre ambiente acadêmico e ambiente escolar; - É necessário construir práticas coletivas de formação, como por exemplo, grupos de pesquisa, fortalecimento de coletivos de professores e professoras e redes de pesquisa da universidade, entre outros.	acadêmicas estão se envolvendo com os grupos de estudo da UEG e participando de processos de produção de conhecimento científico. Nesse movimento vivenciam a troca de informações e experiências significativas sobre o trabalho escolar.
10) Trabalho docente grupal/ consciência de classe	- Necessidade de vínculo com a universidade, por meio de grupos de pesquisa, pesquisa colaborativa, entre outros, como possibilidade de desenvolver práticas de autonomia e emancipação; - Compreender marcas ideológicas e culturais sobre as classes trabalhadoras que vivem do trabalho, como por exemplo, o(a) trabalhador(a) docente; - O trabalho global envolve a colaboração, a responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos e disponibilidade para participar de atividades de revisão e crítica do trabalho realizado na escola, no processo de formação inicial e continuada.	- O participantes do CIFOPLAN se envolve com as atividades propostas pelo GEFOP, um grupo de estudos da UEG que realiza atividades de pesquisa, ensino, extensão, gestão e cultura, por meio de parcerias; - O projeto abrange a formação inicial de acadêmicos e acadêmicas da UEG e a formação continuada de professores e professoras da rede municipal de Planaltina – GO, mediante a colaboração e a participação coletiva nos círculos de cultura de forma crítica e partilhada.
11) Especificidade da docência: ensinar	- Preparar os educandos e educandas tanto para inserção no mundo do trabalho, quanto para a intervenção crítica e consciente da realidade; - A função de ensinar dos docentes é complexa e perpassa pelo fazer aprender alguma coisa, o saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz; - O docente precisa transformar os conteúdos programáticos e os demais contextos educativos numa forma criativa de modo a despertar mais interesse e motivação por parte dos educandos e educandas; - Mediar e transformar a complexa relação de saberes produzidos historicamente em prol da emancipação humana.	- Os diálogos estabelecidos no CIFOPLAN aproximam os acadêmicos e acadêmicas dos ambientes escolares e pode promover uma intervenção crítica da realidade; - Os docentes discutem com seus pares e com os acadêmicos e acadêmicas formas criativas de transformar os conteúdos escolares em saberes críticos e motivadores; - O CIFOPLAN incentiva seus partícipes a produzirem conhecimento sobre seu trabalho, com vistas a construção de propostas de resistência e estratégias de enfrentamento a desvalorização da profissão docente.
12) Formação continuada	- Exercício da historicidade da produção do conhecimento de forma epistemológica e dialética; - Formação continuada como parte integrante do trabalho docente; - Autonomia docente, pressuposto fundamental para equacionar os problemas; - Pensar o trabalho pedagógico na dimensão coletiva e social; - Levar em conta as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas, e não apenas os conhecimentos científicos e sua aplicabilidade na realidade educacional; - Possibilitar sólido domínio teórico dos saberes do campo disciplinar e curricular de práxis da área de atuação, competência para	- O projeto de extensão abrange a formação inicial e continuada; - Uma formação que tenha sentido para o sujeito. O projeto visa promover a autonomia dos participantes, valorizando as dimensões coletiva e social; - Os círculos de cultura abordam conhecimentos científicos e sua aplicabilidade na realidade educacional; - A formação de professores e professoras apresenta características contextuais, partindo de temas

	transformar esses saberes em situações práticas de mediação de aprendizagem com outros sujeitos, seguindo uma práxis ética fundada no ser social; - Pensar a função social da educação e da escola; - Fundamenta, revê e modifica a sua prática pedagógica e com isso, recupera seu <i>status</i> profissional e político; - Iniciativas formativas de características contextuais, ou seja, geradas nos/pelos contextos de trabalho; - Formação de professores e professoras que tenham continuidade e no sentido do par dialético formação-valorização.	problematizadores elegidos pelos participantes; - É uma formação que pode permitir a continuidade, por fazer parte de um projeto de extensão que segue a característica acadêmica, processual e orgânica (Reis, 1996), que prevê a transformação da comunidade atendida, por meio de ações permanentes.
13) O Estado responsável pela formação de professores	- É uma forma de garantir um projeto de formação com qualidade e com as condições concretas para efetivação de profissional docente. Em Cuba a formação inicial e continuada de professores e professoras é responsabilidade total do Estado. Nesse país, existe um sistema integrado das instituições universitárias com as escolas, que promovem uma investigação educativa com elevado potencial científico.	- Para a realização do CIFOPLAN contamos com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere ao espaço onde os encontros acontecem, o transporte de acadêmicos e acadêmicas para participarem dos círculos, materiais de expediente e limpeza. Porém, o Estado fornece apenas uma bolsa de graduação para efetivação do projeto. Se tivesse mais investimento o número de professores, professoras, acadêmicos e acadêmicas provavelmente seria maior nesse movimento.
14) Instituição universitária de tempo integral para a formação de professores	- A formação em tempo integral na universidade para os docentes torna-se importante pelo fato desses profissionais necessitarem além dos saberes científicos e práticos, desenvolverem saberes em diferentes âmbitos, voltados a ética, ao conhecimento, a cultura e a formação humana; - Essa formação permite estabelecer um vínculo intrínseco entre espaço de formação e o campo de trabalho.	- No CIFOPLAN a formação dos acadêmicos(as) e professores(as) acontece no horário contrário das aulas da universidade. Ainda não é uma formação de tempo integral, mas pode conduzir os participantes do movimento extensionista para uma formação com o desenvolvimento de diferentes saberes.
15) Subsistema Nacional de Formação de Professores	- A ANFOPE, entidade que historicamente defende a formação de professores e professoras e a valorização docente, ancorada nas lutas e movimentos dos educadores; - A implantação do subsistema é o caminho para a organização da formação inicial articulada com a formação continuada, por meio da colaboração entre os entes federados no financiamento e na oferta de cursos de forma efetiva na relação estrutural entre a universidade e as redes estaduais, distrital e municipais de ensino e o executivo nacional.	O projeto estabelece uma parceria entre a UEG e a Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO, esse vínculo pode fomentar a produção do conhecimento científico e a melhoria da educação básica no município; - A criação de um Subsistema que pudesse fomentar as ações, projetos e programas de formação docente via Extensão Universitária, seria um eixo de sustentação para as ações do CIFOPLAN.
16) Relação instituição formadora e escola	- Com a intenção de pensar a realidade para transformá-la, a universidade e a escola podem construir juntas o espaço e lugar para proporcionar esse tempo coletivo;	Assim, no projeto CIFOPLAN as atividades de extensão realizadas por professores, professoras, acadêmicos e acadêmicas, podem

	- Universidade e escola de educação básica precisam continuar aprimorando a parceria e a troca de informações e conhecimentos.	possibilitar que as universidades cumpram a sua responsabilidade, respondendo as demandas da sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) em consonância com Curado Silva (2018a, p. 48-108).

As relações estabelecidas no quadro acima sobre a epistemologia da práxis e as perspectivas das ações pensadas e projetadas ao projeto CIFOPLAN permite compreender o papel da universidade, das secretarias de educação e dos processos pensados para a formação de professores e professoras na perspectiva da práxis crítico-emancipadora, a partir de uma ação de Extensão Universitária. Nessa contextura de formação docente, Curado Silva (2018a) apresenta nos itens 1 ao 5 especificados no Quadro 6 as categorias da epistemologia da práxis abordando o papel do professor e da professora crítico(a), consciente e politizado(a), visando a constituição da emancipação humana, na articulação entre o saber e fazer. Uma formação que propicie maior engajamento político do professor e da professora na luta pela valorização da profissão docente e na unidade entre formação e trabalho como sujeito coletivo, que promove mudanças na prática social.

Consequentemente, o desenvolvimento de uma práxis exige processos contínuos de formação de professores, onde coletivamente os professores possam ter espaço de troca e estudos para compreender sua ação numa perspectiva de totalidade da organização do trabalho pedagógico articulado a organização do trabalho social historicamente constituído (Curado Silva; Cruz, 2015, p. 191).

O desenvolvimento de uma epistemologia da práxis seguindo as cinco categorias elencadas no (Quadro 6) pode se efetivar mediante processos de formação permanente no vínculo entre trabalho pedagógico e trabalho social. Nesse movimento Curado Silva (2018a) nos itens 6 ao 12 (Quadro 6) apresentam os eixos estruturantes da formação de professores e professoras, pautados no contexto da Base Comum Nacional como instrumento de luta e valorização docente, na formação de um professor e uma professora pesquisador(a) que produz e constrói conhecimento científico, entrosamento entre ambiente acadêmico, o ambiente escolar e outros ambientes sociais, fortalecendo o trabalho coletivo, com possibilidade de desenvolver a autonomia e a emancipação.

Que a educação deve primar pela formação para a emancipação e autonomia, em que a emancipação humana é muito ampla, mas a educação pode trazer para o sujeito a perspectiva do conhecimento pode ser uma alternativa para a emancipação. Assim também a deve primar pela formação continuada, a qual precisa pensar junto ao coletivo e ser em forma de pesquisa e não curso. Tampouco deve ocorrer a articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação, considerando a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, que se apresentam como vários espaços de formação, partindo da prática social. O trabalho docente global e consciência de classe também constituiu o quadro estruturante da práxis visando o trabalho conjunto dentro da escola em torno do projeto favorecendo a consciência de classe mediata e que a

especificidade da docência é o ato de ensinar, considerando que o professor é um profissional da educação ou trabalhador da classe de professores, que sua atividade laboral é o ensinar. (Kochhann, 2022, p. 81).

A formação continuada na vertente da práxis se articula junto a pesquisa e pode acontecer em diferentes ambientes sociais, quando relacionada ao tripé da universidade que corresponde ao ensino, a pesquisa e a extensão, pode responder as demandas da comunidade atendida e favorecer a consciência de classe dos professores e professoras no desenvolvimento de saberes humanos em prol da emancipação. Para o planejamento e o financiamento de uma formação inicial e continuada de professores e professoras, Curado Silva (2018a), nos itens 13 ao 16 (Quadro 6) expõe os eixos de sustentação que prevê as políticas educacionais para fomentar as propostas de uma formação de professores e professoras no âmbito da epistemologia da práxis, como por exemplo, a implantação de um subsistema que pode proporcionar a efetivação e o financiamento da oferta de projetos de formação de professores e professoras entre a universidade e redes de educação nas diferentes esferas.

Para a autora, ainda, a epistemologia da práxis se organiza por eixos de sustentabilidade para a materialização, considerando os subsistemas nacional de formação de professores, pois cada um pensa a partir do sistema e de sua complexidade, em que a instituição universitária deve ser de tempo integral, possibilitando bolsa para estudar e produzir conhecimentos, tendo o Estado como responsável pela formação, visto que os professores precisam ser formados em universidades públicas com bolsas para se dedicar e aprofundar seus estudos no processo formativo, que implicará em sua atuação e por fim, é de extrema necessidade a relação universidade e escola, de forma que amplie a relação entre a sociedade e a universidade (Kochhann, 2022, p. 82).

A universidade e a escola pode constituir o espaço e o lugar de uma educação omnilateral, por meio de uma formação ampla e integral. Porém, para materialização desse processo formativo é necessário investimento, a disponibilização de bolsas para ajudar nas pesquisas, nos estudos e na produção do conhecimento científico. Além disso, nesse panorama torna-se importante valorizar mestres(as) e doutores(as) das universidades públicas para organização de programas de formação continuada de professores e professoras das redes estadual, municipal e distrital. Essa formação não precisa acontecer somente pelo o ensino, ou apenas na pesquisa, mas ela pode acontecer principalmente pela extensão. Nesse contexto extensionista, o projeto CIFOPLAN pode se tornar uma referência na perspectiva de formação pela práxis crítico-emancipadora.

2.4 O movimento pensado do CIFOPLAN e a formação de professores e professoras

A proposta para presente momento é abordar a formação docente alicerçada nos princípios da Extensão Universitária, mediante o desenvolvimento do projeto de extensão

CIFOPLAN, com a perspectiva de analisar as conquistas e os desafios da formação docente e acadêmica, por meio do estudo das demandas, das situações problemáticas, dos relatos de experiências teórico-práticas da realidade de docentes da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO em diálogo com graduandos(as) e mestrandos(as) da UEG no decorrer do ano de 2023.

Os princípios e diretrizes da Extensão Universitária podem favorecer o processo de formação docente, tendo suas experiências teórico-práticas, suas demandas e situações problemáticas como suporte, sustentada na realidade social, econômica, política e na ação educativa com vistas a um processo de emancipação. Nesse sentido, os(as) estudantes universitários(as) podem ser contemplados segundo Gurgel (1986) com um laboratório vivo, oportunizando o contato direto com a realidade social, promovendo um intercâmbio de saberes entre universidade, professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Planaltina – GO.

Nesse processo, o conhecimento pode ser consolidado pela práxis – unidade teoria e prática, favorecendo a pesquisa, o ensino e a extensão, de acordo com as pesquisas de Kochhann (2021a), esse tripé são os pilares para efetivação da epistemologia da Extensão Universitária numa perspectiva crítico-emancipadora (Curado Silva, 2018a). Sendo assim, o desenvolvimento do CIFOPLAN pode constituir uma formação acadêmica que permeia os princípios da práxis. Uma formação alicerçada nesses princípios do conhecimento da realidade que analisam os diferentes processos históricos da atuação educacional, pode ser efetivada por meio da Extensão Universitária.

O planejamento das ações que foram realizadas pelo CIFOPLAN contemplou a metodologia utilizada por Paulo Freire intitulada “círculos de cultura”, em que por meio do diálogo foram coordenados momentos de debates, partindo das perspectivas dos professores e professoras, segundo seus desafios sociais, econômicos, culturais e educacionais. O diálogo para Freire (1983a, p. 107) “Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica.”. Nesse processo de comunicação com amorosidade é possível promover a formação docente pela criticidade, estabelecendo uma relação de reciprocidade.

Diante dessas considerações, nos círculos de cultura as temáticas, constituídas em temas problematizadores, abordadas no CIFOPLAN foram elegidas pelos professores e professoras em formação, mediados por graduandos(as) e mestrandos(as) da UEG que foram os(as) coordenadores(as) dos debates, encarregados(as) de conduzir o diálogo com amorosidade e criatividade, possibilitando o intercâmbio de saberes na produção do conhecimento acadêmico correlacionados com prática social, visando a formação de pesquisadores(as) e docentes críticos num cenário real e quiçá à transformação social.

A Extensão Universitária é uma prática acadêmica que pode proporcionar a aproximação dos espaços educativos universitários com as realidades sociais, na vertente de uma formação crítica, interligando de forma fundamentada o ensino, a pesquisa e extensão, como componente curricular formativo que pode estabelecer uma diversidade de espaços de diálogo, principalmente no atendimento as demandas das redes de ensino públicas que carecem de um maior envolvimento com as universidades, para que juntos possam pensar e agir diante das dificuldades formativas educacionais.

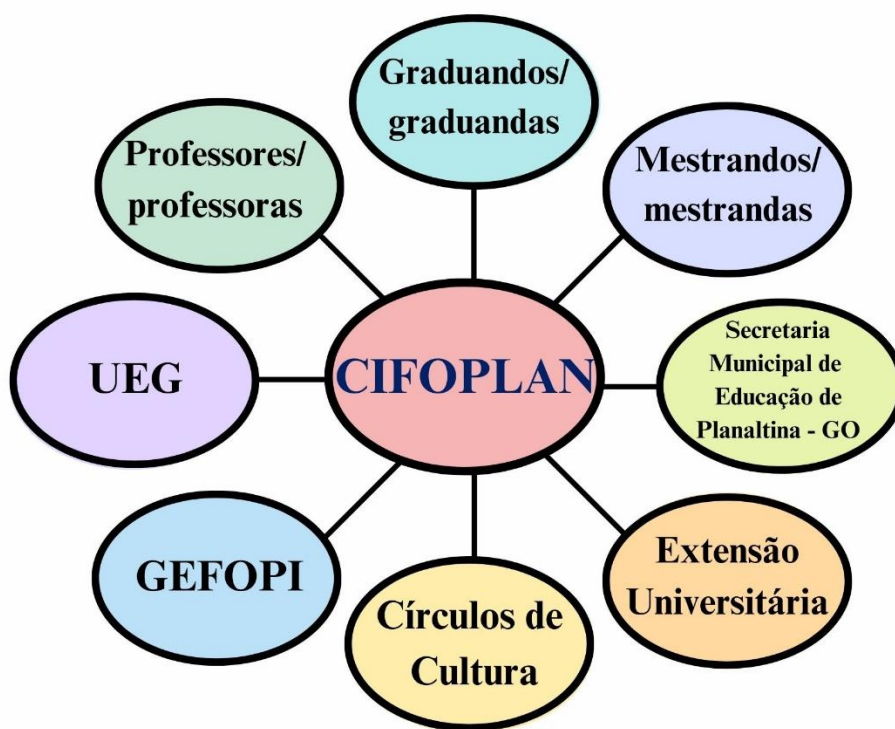
A formação docente perpassa pelas experiências que podem vir das atividades de Extensão Universitária. Por isso, é importante que a concepção de extensão deixe de ser assistencialista e de prestação de serviço e expresse a formação acadêmica processual-orgânica conforme defende Reis (1996). Segundo Sousa (2010, p. 23) “Não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a Extensão Universitária no Brasil deve sua origem ao Movimento Estudantil.”. Dessa forma, a historicidade da Extensão Universitária no Brasil está fortemente atrelada a participação ativa do(a) estudante. A presença do(a) estudante universitário(a) na atuação de movimentos sociais e culturais pode permitir o processo de formação acadêmica numa perspectiva processual orgânica que promova a produção do conhecimento científico da universidade em resposta às demandas da sociedade por meio de ações permanentes.

Nesse sentido, a realização do presente projeto se justifica, dado que o conhecimento sobre profissão docente, no contexto das necessidades dos professores e professoras da Rede Pública Municipal de Planaltina –GO, contempla a concepção acadêmica, processual e orgânica que o GEFOPI, vinculado a UEG, tem realizado em suas diversas atividades pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Nesse cenário, o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado CIFOPLAN no intuito de analisar as conquistas, as demandas, as situações problemáticas e os desafios da realidade de docentes da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO em diálogo com graduandos(as) e mestrandos(as) da UEG pode favorecer os construtos da Epistemologia da Extensão Universitária.

Nessa perspectiva, o presente projeto faz 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”. Em consonância com esses projetos sob a coordenação da Prof. Dra. Andréa Kochhann, que defende amplamente uma epistemologia da Extensão Universitária acadêmica, processual, orgânica e prática, a aplicação do CIFOPLAN apresenta-se como uma perspectiva formativa de proposta crítica e humanizadora necessária na educação municipal.

Na constituição do projeto CIFOPLAN, a análise das necessidades, da prática social, dos desafios e experiências teórico-práticas dos professores e professoras pode fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão, principalmente nos processos de formação docente de graduandos(as) e mestrandos(as) das diferentes licenciaturas que podem ser beneficiados com o intercâmbio de saberes sobre diversos assuntos do universo escolar. As atividades de extensão na concepção acadêmica, de aprendizagem, processual e orgânica, visando o processo e primando segundo Kochhann (2021a) e Curado Silva (2018a) pela práxis crítico-emancipadora pode provocar mudanças na realidade da sociedade e a universidade poderá ser transformada por essas mesmas mudanças, por meio de um intercâmbio de saberes de relevância social. A Figura 6 abaixo demonstra a constituição do CIFOPLAN:

Figura 6– Estrutura, composição e parcerias do CIFOPLAN



Fonte: Elaborado pela autora com a utilização do canva (2023).

Conforme a estrutura e a organização do CIFOPLAN previsto na figura acima, torna-se possível perceber que a concepção de projeto de extensão na perspectiva de uma relação dialógica e dialética estabelecida por meio do CIFOPLAN pode viabilizar a construção de uma sociedade mais crítica, que expressa suas opiniões e sabe respeitar os momentos de fala dos sujeitos envolvidos no processo de formação, valorizando as práticas sociais, que podem promover uma transformação de suas realidades, na superação de ideologias hegemônicas e na

produção de conhecimento, pressupostos importantes de serem discutidos na Extensão Universitária e na formação docente, com vistas a transformação da sociedade.

Nesse contexto formativo o objetivo geral do projeto CIFOPLAN se constitui em produzir o saber e viabilizar a formação de acadêmicos e acadêmicas da UEG e professores e professoras do município de Planaltina - GO. No intuito de alcançar o objetivo geral, o projeto em tela apresenta os seguintes objetivos específicos: a) propiciar a investigação científica, a socialização de conhecimentos de forma dialógica e a produção acadêmica; b) discutir temas problematizadores, de acordo com as demandas dos participantes para compor os círculos de cultura, conforme a metodologia de Paulo Freire; c) planejar ações de forma coletiva para resolver problemáticas; d) divulgar a UEG, o GEFOPI e o CIFOPLAN por meio da publicação de um livro; e) discutir a Extensão Universitária, a formação docente e a produção do conhecimento científico; f) fomentar a formação de acadêmicos, acadêmicas, professores e professoras de maneira crítica e emancipadora; e, g) promover o protagonismo estudantil e dos professores e professoras em processo de formação.

Quanto a metodologia, um dos princípios da Extensão Universitária conforme o FORPROEX (2012) versa sobre a importância de promover atividades acadêmicas na universidade que promovam a aprendizagem dos estudantes, mediante ações que envolvam e respondam as demandas da sociedade. Visando esse princípio, a população do presente projeto foi composta por graduandos e graduandas, mestrandos e mestrandas e professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Planaltina - GO. No que se refere ao quantitativo de professores e professoras, conforme a demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, o público atendido abrangeu aos professores e professoras dos grupos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com a Secretária Municipal de Educação e a Superintendente Pedagógica os professores e professoras desta etapa de ensino questionam a participação em processos formativos, alegando que a Secretaria de Educação tem ofertado formação docente apenas para o público da Educação Infantil e dos grupos iniciais. Dessa forma, o presente projeto visa superar essa lacuna, considerando as demandas temáticas dos professores e professoras, conforme a metodologia freiriana, visando a realização de encontros formativos numa proposta ativa, dialógica e humanizadora, com possibilidades de gerar criticidade entre os participantes com amorosidade, humildade, esperança e confiança, visando por meio de círculos de cultura o intercâmbio de saberes (Freire, 1983a).

Na expectativa de contemplar essa demanda da educação municipal e da concepção de Extensão Universitária, considerando a atuação protagonista de acadêmicos e acadêmicas,

organizou-se a amostra dos partícipes, dado que a participação nos círculos de cultura precisa ocorrer partindo da voz de todos e todas ou da maioria dos partícipes. Isso deve-se ao fato de que na metodologia freiriana os círculos de cultura têm um tema gerador para o momento, que na presente pesquisa foi intitulado tema problematizador, o qual é elegido pelos partícipes (professores e professoras da rede) e debatido entre todos. Por isso, um quantitativo menor de professores e professoras pode possibilitar o processo dialógico freiriano nos intercâmbios de saberes dos momentos de formação coletiva.

O Círculo de Cultura em funcionamento é um momento muito rico de intercâmbio de saberes. “Debate-se a cultura como aquisição sistemática de conhecimentos e também a democratização da cultura, dentro do quadro geral da “democratização fundamental”, que caracterizava o processo brasileiro.” (Freire, 1983a, p. 142).

O Círculo de Cultura foi utilizado por Paulo Freire na alfabetização de adultos em meados de 1962, uma metodologia que possibilita a reciprocidade de relações, em que todos os saberes são valorizados e todos os participantes são motivados a dialogar em busca de soluções coletivas as problemáticas individuais, sociais, educacionais e culturais, que pode proporcionar a compreensão da realidade vigente. “Isso, do nosso ponto de vista, é o que torna o pensamento de Freire tão rico e relevante para a noção de situação a que ele recorre ao explorá-la em uma perspectiva dinâmica e transformadora” (Lenoir; Lizardi, 2011, p. 63). Essa situação dinâmica e transformadora é o movimento da práxis que parte de uma pedagogia crítica, dialógica e de compromisso social e humano.

Seguindo uma característica de concepção processual-orgânica, por meio de ações permanentes e organizadas entre a universidade e a sociedade é possível produzir conhecimento científico e promover uma transformação de forma recíproca (Reis, 1996). Nesse sentido, os círculos de cultura foram mediados por debatedores para auxiliar os(as) graduandos(as), mestrandos(as) e professores(as) na condução dos debates, lembrando de assegurar a participação de todos e todas por meio da escuta e do diálogo, abordando os temas problematizadores. Os graduandos e graduandas de São Luís de Montes Belos em virtude da distância com a cidade de Planaltina – GO, realizaram as atividades no formato *online*, ajudando a criar as artes para a confecção de pôster de divulgação de cada encontro, conforme as temáticas e com os procedimentos de certificação dos participantes.

A carga horária dos encontros dos círculos de cultura foram computados de maneira presencial e semipresencial, sendo um total de 48h que constituiu os 12 círculos de cultura com duração de 4h cada encontro. Como semipresencial um total de 12h destinadas para a escrita do artigo e/ou capítulo de livro, que configura a produção científica pela elaboração de

um livro. O somatório das horas por participante, conforme frequência e atividades realizadas, compôs o certificado, podendo obter uma certificação de 60h de formação acadêmica e continuada, concedida pelo GEFOPI/UEG e via Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UEG.

No que se refere a certificação de estudantes da graduação e do mestrado foi computada mediante a participação nos círculos de cultura, no planejamento dos debates, mediação das atividades de cada encontro, partindo dos temas problematizadores e produção de artigo científico. Sendo atribuídas horas condizentes com o tempo de dedicação presencial e à distância para o cumprimento das atividades, podendo alcançar 100h, devido seu protagonismo. A Extensão Universitária atravessa os muros da universidade e pode promover a formação acadêmica, tendo os estudantes da graduação e do mestrado e por consequência os professores e professoras como protagonistas da sua formação (Kochhann, 2022).

Quanto ao referencial teórico-metodológico a proposta dessa pesquisa foi analisar as relações e implicações do processo de formação docente, mediante a aplicação do Projeto de Extensão CIFOPLAN que podem ser efetivadas com a participação dos graduandos(as) e mestrandos(as) da UEG, com vistas a uma formação acadêmica que segue os princípios da extensão. Para isso, tornou-se necessário um estudo aprofundado da história, das concepções e sentidos da Extensão Universitária e da formação docente na perspectiva da práxis crítico-emancipadora, investigando o processo histórico, dialético e formativo.

Considerando essa proposta globalizante e orgânica nas ações extensionistas e de forma permanente, as possibilidades são grandes de ocorrer uma práxis crítico-emancipadora e que com tal intencionalidade pode vir a propiciar condições de transformação social, além das condições reais de formação acadêmica, pois as atividades de extensão são realizadas em vários espaços e não somente na instituição (Kochhann, 2021a, p. 115).

Assim, movidos na vertente de uma práxis crítico-emancipadora conforme defendem Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a, 2022), os movimentos de relevância social podem ser discutidos por pesquisadores(as), estudantes, professores e professoras de unidades escolares no propósito de produzir conhecimento científico que possa embasar a prática de forma significativa, oportunizando princípios de ação extensionista de transformação da realidade por meio de uma formação crítica, com possibilidades de pensar e criar soluções para tentar resolver os problemas sociais e hegemônicos provocados pela exploração capitalista.

Na perspectiva de uma visão transformadora, o projeto de extensão CIFOPLAN com ações promovidas de forma coletiva, consciente, planejada e embasada teoricamente, mediante o procedimento metodológico da pesquisa-ação, “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um

problema coletivo” (Thiollent, 2011, p. 14), pode provocar um clima de comprometimento com a aprendizagem por parte de professores e professoras da rede municipal, universitários(as) da UEG, pesquisadores(as) e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO. Dado que, os participantes foram motivados a buscarem soluções as problemáticas apresentadas nos círculos de cultura e juntos elaborar ações para tentar solucionar essas demandas da realidade, produzindo conhecimentos numa perspectiva práxica.

Pensando na possibilidade de transformação da realidade, é que defendemos a educação alicerçada sobre as bases da práxis transformadora, ou seja, deve modificar a relação de sujeito-objeto, romper com o tradicionalismo, com uma educação que concede o conhecimento do materialismo histórico. Acreditamos que somente com uma revolução na formação, partindo da síncrese à síntese, podemos alcançar o trabalho pedagógico ou concreto que valoriza o ser humano e não o mercado de trabalho. Essa discussão é agregada aos cursos de licenciatura, pois visa a autonomia e a emancipação humana (Kochhann, 2022, p. 86).

Desse modo, partindo da contradição entre valorização do ser humano em Marx e da exploração do trabalho em virtude do capitalismo (Marx, 2002). É importante discutir nos cursos de licenciatura as diferentes determinações que envolve as concepções de Extensão Universitária para a compreensão ampla da possibilidade de transformação da realidade por meio da práxis, para que os professores e professoras da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO estimulem e organizem novos processos de aprendizagem, junto aos estudantes universitários, com vistas ao processo de formação permanente e de valorização do ser humano em diferentes aspectos, de forma a desvelar os processos de precarização do trabalho docente.

Para reforçar essa reflexão crítica de um processo de formação contínua e libertadora que pode ser efetivada por meio de atividades de Extensão Universitária, com propostas de produção científica embasada nos encontros dos círculos de cultura, oferecendo oportunidades aos estudantes universitários de trocarem experiências da realidade concreta das escolas para produzirem conhecimentos. Candau especifica que a (2011, p. 56), “[...] experiência dos professores, o dia a dia da escola é um *lócus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação.”. Esse *lócus* pode aprimorar a formação acadêmica, por meio da pesquisa-ação que está interligada a Extensão Universitária, nesse movimento graduandos(as) e mestrandos(as) podem ser favorecidos com a formação docente.

Se educação é promoção do homem; se o homem realiza as suas potencialidades na e a partir da situação; se a sua capacidade de intervir na situação depende do grau de consciência que possui em relação a situação, a universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente for capaz de formar profissionais: a) com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar; b) com uma adequada

avaliação												
Produção de artigos (textos científicos) para divulgação do trabalho do CIFOPLAN, da UEG e do GEFOP										X	X	X
Emissão de certificados												X

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O desenvolvimento das atividades previstas no cronograma acima pode facilitar o processo de produção de conhecimento, ao passo que, o planejamento antecipado do que se pretende realizar, a organização do tempo e o espaço pedagógico das ações a serem concretizadas, permite uma auto-avaliação do processo. Nas atividades presenciais formadas pelos círculos de cultura, com carga de 48h, composto por 12 encontros foi avaliada a participação e o engajamento durante a realização das atividades, contemplando os temas problematizadores propostos pelos participantes; assinatura da lista de presença e devolutiva das análises das condições objetivas e relatórios do encontro devidamente preenchidos.

Nas atividades não presenciais, com carga de 12h foram avaliados os textos científicos produzidos sobre as temáticas abordadas nos círculos de cultura, em que o participante poderia escolher uma temática de seu interesse e produzir um artigo científico e/ou um capítulo de livro. As produções deveriam ter no mínimo 8 laudas e no máximo 15 laudas. A produção científica poderia ser feita de forma individual, em dupla ou em trio. Todos(as) os(as) participantes foram convidados(as) a produzir conhecimento científico, registrando por meio da escrita acadêmica os intercâmbios de saberes produzidos nos círculos de cultura freirianos.

A escolha pela escrita do artigo científico e/ou capítulo de livro se deu em virtude da concepção processual, orgânica e acadêmica de Extensão Universitária defendida por Reis (1996) e Kochhann (2021b, 2022). Os autores defendem a produção do conhecimento científico como um processo de mediação no contexto da formação acadêmica e docente na perspectiva de uma formação pela práxis. Nesse mesmo entendimento, na concepção de Saviani (2011), a mediação na formação de professores e professoras pode ser construída na articulação entre teoria e prática. De acordo com o autor, a formação docente precisa se pautar na mediação constante entre a produção do conhecimento e a realidade concreta do(a) estudante e da sociedade de forma a compreender as contradições inerentes ao processo formativo.

A práxis pode ser compreendida como o conceito que orienta a mediação entre produção científica e realidade social. Nesse cenário desvelador, a escrita científica pode facilitar o processo de compreensão da realidade vigente em virtude do seu rigor metodológico

e de abordagem crítica. Apoiando esse processo, na pesquisa-ação Thiollent (2011) concebe a fase da divulgação externa, que pode ser compreendida como um momento de produção científica do conhecimento. Nessa fase da pesquisa-ação os(as) participantes podem retornar as abordagens discutidas nos círculos de cultura e estabelecer um possível elo articulador entre formação e produção científica. O registro científico do conhecimento pode favorecer a divulgação das ações realizadas no CIFOPLAN, bem como a possibilidade de compartilhar com a comunidade os saberes e conhecimentos produzidos.

Umas das contribuições da pesquisa-ação para a ciência consiste na possibilidade de aliar a produção científica crítica aos saberes e conhecimentos populares, visando a construção de soluções adequadas aos problemas do contexto social, educacional, cultural e econômico. Conforme Freire (1983a, p. 60) “A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias”. Nesse contexto de produção científica de conhecimento, a realização do presente projeto tem como finalidade propiciar as condições históricas na perspectiva de uma formação docente inspirada na criticidade por meio da dialogicidade, visando a formação docente e acadêmica via Extensão Universitária.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS PELO CIFOPLAN: entre desafios e conquistas

A análise dos dados obtidos e os resultados alcançados na presente pesquisa foram abordados nesse capítulo que contempla o contexto da pesquisa e o perfil dos partícipes. Nesse contexto formativo foram analisados os primeiros questionários aplicados para a organização do CIFOPLAN, a análise das condições objetivas iniciais, o diário de campo, a análise das condições objetivas finais e as entrevistas com a finalidade de mapear os partícipes, bem como levantar informações pertinentes que ajudem na discussão da problemática da pesquisa. Assim, a proposta investigativa do Projeto CIFOPLAN pretende conhecer um objeto real e presente na prática social, partindo da aparência na expectativa de chegar a essência.

Como resultado, o movimento vivido e sentido do CIFOPLAN e a formação de professores e professoras foram apresentados mediante as discussões e percepções registradas de forma descritiva e reflexiva no diário de campo da pesquisadora e nas vivências estabelecidas nos 12 círculos de cultura realizados na cidade de Planaltina – GO. A concepção dos acadêmicos e acadêmicas, dos mestrands e mestrandas e dos professores e professoras também foram discutidas e analisadas nesse capítulo. Na perspectiva de apreender as conquistas e desafios dos sujeitos envolvidos nesse movimento a metodologia dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013) se apresenta como uma proposta fundamental de análise de dados e resultados obtidos, partindo da realidade concreta na intenção de chegar ao concreto pensado e transformado pelo movimento da práxis.

4.1 O contexto da pesquisa e o perfil dos(as) partícipes

De um universo de 176 professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Planaltina – GO que trabalham nos grupos finais do Ensino Fundamental responderam ao primeiro questionário, referente aos dados profissionais e de formação, 75 professores e professoras do 6º ao 9º ano. Destes, a pesquisa selecionou conforme critérios de inclusão e exclusão, já mencionados anteriormente, 23 professores e professoras que participaram dos círculos de cultura, um movimento formativo que valoriza o diálogo e prevê em suas ações a participação ativa de todos(as) os(as) envolvidos(as). Sendo assim, a presente pesquisa não poderia contemplar um número excessivo de participantes, visto que poderia perder a essência da metodologia dos círculos de cultura proposta por Freire (1983, 1987) que incentiva a interação dialógica e os diferentes saberes.

O segundo questionário foi aplicado aos graduandos e graduandas da UEG de Luziânia, Formosa e São Luís de Montes Belos, visando obter um levantamento de informações para compor os círculos de cultura. O presente questionário foi respondido por 40 graduandos e graduandas, destes foram selecionados 37,5% que corresponde a 15 estudantes para constituir a base de dados do Projeto CIFOPLAN. Entretanto, é importante mencionar que a participação dos graduandos e graduandas aconteceu de forma direta e indireta, em virtude da distância dos municípios atendidos. Porém, a pesquisa apresenta de forma mais detalhada a concepção dos graduandos e das graduandas que tiveram a oportunidade de participar mais ativamente dos círculos de cultura.

Em relação aos mestrandos e mestrandas foi realizado uma análise das condições objetivas iniciais no intuito de perceber aqueles e aquelas que tinham interesse em participar da pesquisa no tocante a formação docente pela Extensão Universitária. Nesse sentido, a pesquisadora entrou em contato pessoal com 25 estudantes do PPGET da Unidade Universitária de Luziânia, destes 52% que corresponde a 13 mestrandos e mestrandas aceitaram participar como debatedores(as) dos círculos de cultura. Os debatedores e debatedoras eram responsáveis por conduzir os debates e diálogos dos círculos de cultura em consonância com o tema problematizar escolhido para cada encontro. Além disso, nos encontros os estudantes do mestrado tinham a oportunidade de compartilhar suas pesquisas em relação a formação docente.

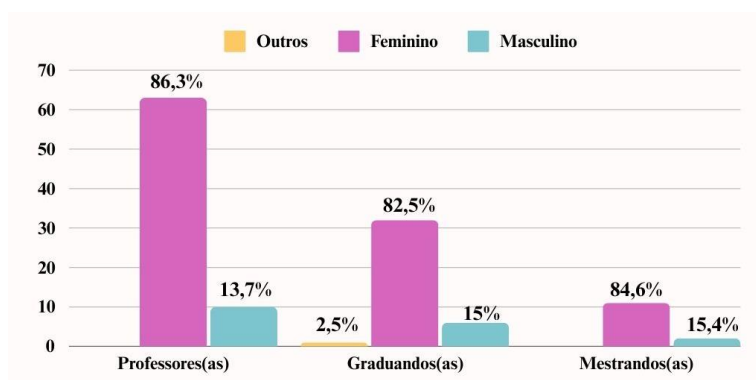
No que se refere ao primeiro questionário aplicado aos professores e professoras das 75 respostas, apenas 2 participantes não tiveram o interesse em participar da pesquisa após a leitura do resumo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) brevemente apresentado no início do questionário. Sendo assim, o questionário foi respondido na íntegra por 73 participantes. Os professores e as professoras do 6º ao 9º ano da Rede Municipal de Ensino de Planaltina contempla uma faixa etária de maioria na fase adulta, entre 30 e 67 anos de idade. Sendo que, o quantitativo maior são de professores e professoras com 42/43 anos e 45 anos.

No que diz respeito aos(as) estudantes da graduação os(as) respondentes aceitaram as especificações do TCLE, sendo assim, o questionário foi respondido pelos(as) 40 participantes. Os graduandos e graduandas da UEG compõem um público bem jovem, entre 17 e 54 anos de idade. O quantitativo maior são de estudantes com 18 anos de idade, seguindo do empate entre as idades de 19 anos, 22 anos, 24 anos e 27 anos. Os mestrandos e as mestrandas contemplam um público na fase adulta, a maioria com carreira já estruturada, com idades entre 25 anos e 50 anos. Em que, o quantitativo que varia de 38 a 44 anos de idade se apresenta com mais evidência. O que se verifica nesses dados é que o número de jovens nos cursos de mestrado e doutorado são bem reduzidos.

A universidade pública ainda se constitui um espaço para poucos, favorecendo a elite do sistema capitalista, poucos sujeitos das classes subalternas conseguem chegar aos níveis mais superiores de ensino. Nesse cenário, percebe-se a necessidade de investir numa formação mais sólida e consistente dos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino, para que sejam autores(as), cientistas e pesquisadores(as) (Demo; Silva, 2020). Com essa formação protagonista e o fortalecimento de políticas públicas de acesso e permanência na Educação Superior, torna-se possível a aprovação de mais jovens universitários das diferentes classes sociais no *Stricto Sensu*.

No tocante a questão do gênero a maioria dos participantes do CIFOPLAN são do sexo feminino. Os cursos de licenciatura em geral são mais procurados pelas mulheres. O Gráfico 1 abaixo demonstra claramente que no campo educacional a presença feminina é constante.

Gráfico 1- Gênero dos participantes do CIFOPLAN



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Conforme verifica-se no gráfico a pesquisa contou com a participação de 63 professoras que responderam o questionário inicial, tendo a participação de apenas 10 professores. Quanto as graduandas dos cursos de licenciatura da UEG a pesquisa teve 33 respostas, sendo apenas 6 graduandos respondentes e um participante que não se considera nem do sexo masculino e nem do sexo feminino. Acerca das mestrandas a pesquisa obteve 11 respostas e apenas 2 mestrandos participaram desse movimento.

Ao conhecer o perfil dos(as) participantes do CIFOPLAN torna-se possível estruturar as ações coletivas que foram pertinentes a formação docente, “daí a importância da pesquisa-ação como instrumento político para propiciar aos docentes mecanismos para aprenderem ou reaprenderem a própria prática de forma coletiva, crítica e transformadora” (Franco, 2012, p. 190). Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar o coletivo, tanto homens, como

mulheres e outros nesse universo da diversidade social, porém não podemos negar que a mulher tem uma história transformadora no campo educacional.

Em referência a formação de professores e professoras em nível de graduação, a pesquisa revela que uma boa parte dos professores e das professoras da rede municipal de Planaltina que atuam do 6º ao 9º ano possuem formação em Pedagogia, como primeira formação e em outras áreas específicas como segunda formação. De acordo com Libâneo (2010, p. 33) “o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente [...], tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”. Nesse sentido, os conhecimentos pedagógicos podem ser compreendidos como adicionais para o trabalho docente em qualquer disciplina de área específica, pois propõe uma organização do ensino de forma intencional, consciente e planejada, de forma a valorizar a formação humana e o contexto histórico.

O Quadro 8 abaixo apresenta as áreas de formação dos professores e das professoras dos grupos finais de Planaltina que se constitui bem abrangente e com carência em algumas áreas específicas.

Quadro 8 – Formação de professores e professoras em nível de graduação

Nº	Área de Formação	Quantitativo de professores e professoras
01	Pedagogia	35
02	Matemática	14
03	História	8
04	Educação Física	5
05	Letras	11
06	Filosofia	2
07	Geografia	6
08	Artes Visuais	5
09	Normal Superior	1
10	Tecnologia em Administração	1
11	Direito	1
12	Serviços Sociais	1
13	Ciências	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o quadro percebe-se que os professores e as professoras possuem duas ou mais graduações, sendo que apenas 13 docentes possuem somente uma graduação em área específica. Entretanto, foi possível notar que ainda existem professores e professoras atuando com disciplinas diferentes da sua formação, dado que, no município ainda existe uma carência de professores e professoras formados(as) em disciplinas específicas. O mesmo foi observado nos cursos de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*), dado que a pesquisa revela que apenas 26 professores/professoras possuem formação em áreas específicas,

sendo 8 professores/professoras com especialização na área da matemática, 8 na área de história, 5 na área de Língua Portuguesa, 3 na área de Educação Física, 1 na área de Arte e 1 na área de Ciências Sociais.

Diante do exposto, entende-se que a proposta de um curso de aperfeiçoamento ou especialização se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente. Nesse caso o curso de pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão (Saviani, 2017, p. 6).

Cabe mencionar que o corpo docente dos grupos finais do município de Planaltina considera a pós-graduação *Lato Sensu* elemento definidor do perfil profissional como proposta de ensino, visando o desenvolvimento enquanto profissional de uma área específica de atuação. Apesar da pesquisa ser considerada um fator de mediação para atingir esse objetivo, no Brasil, a figura do(a) professor(a) pesquisador(a) ainda se apresenta predominante apenas na pós-graduação *Stricto Sensu* (programas de mestrado e doutorado), levando em consideração a formação não só profissional, mas principalmente acadêmica (Saviani, 2017).

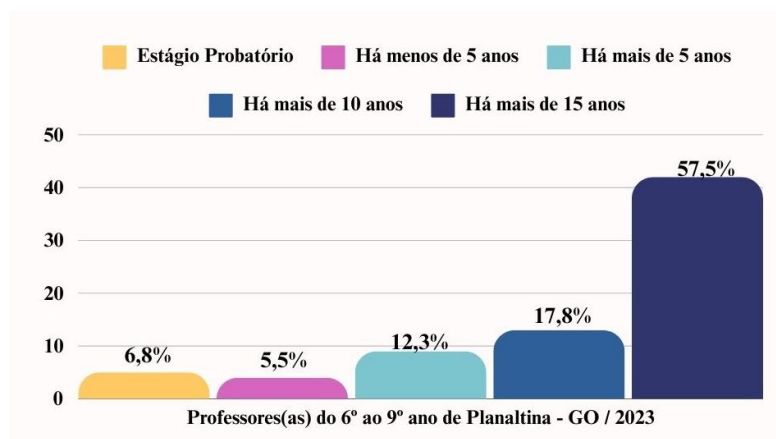
Continuando com a análise da formação em pós-graduação *lato sensu* (especialização) dos docentes investigados na presente pesquisa foi possível observar que 31 professores/professoras possuem mais de uma especialização, porém, a maioria tem formação em áreas voltadas para os grupos iniciais e/ou para gestão. Nesse contexto, 17 professores/professoras tem formação em Gestão Escolar e/ou Educacional, 15 professores/professoras em Orientação Educacional, 5 professores/professoras em Docência do Ensino Superior e 12 professores/professoras tem especialização em Psicopedagogia. Dos 73 professores/professoras pesquisados(as), apenas dois/duas não possuem especialização. No que se refere a pós-graduação *Stricto Sensu*, dois participantes informaram que fizeram mestrado em Educação fora do país e estão tentando validar, um participante mencionou que está cursando mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Brasília (IFB).

Diante dos dados apresentados, referentes ao perfil profissional e formativo dos docentes dos grupos finais, percebe-se a necessidade de investir na formação inicial e continuada dos docentes, além de uma maior aproximação da escola pública com as universidades. De acordo com Tozetto, Silva e Jonsson (2020, p. 309-310) “É necessário pensar na formação do intelectual transformador, buscando na pesquisa uma maneira de desvelar o cotidiano da prática pedagógica, defendendo a escola como uma instituição essencial para o desenvolvimento da democracia e a defesa da igualdade”. Nesse sentido, o Projeto CIFOPLAN

propõe uma formação pela Extensão Universitária visando a mudança de pensamento de professores e professoras mediante a interação dialógica e a pesquisa com estudantes da universidade.

Na perspectiva de uma educação transformadora e crítica pela articulação entre escola e universidade por meio de ações extensionistas. “O ideal é articular a formação profissional com a formação humana, sendo que somente uma escola dessa natureza poderá formar dirigentes” (Tozetto; Silva; Jonsson, 2020, p. 312). Para formar estudantes críticos e capazes de batalhar pelas injustiças sociais, econômicas e políticas torna-se evidente investir na formação profissional e humana do docente. Conforme o Gráfico 2 abaixo, Visando construir as ações formativas do CIFOPLAN a pesquisa considera importante analisar o tempo de atuação dos professores e das professoras.

Gráfico 2 – Tempo de atuação de professores(as) na Rede Municipal de Planaltina - GO



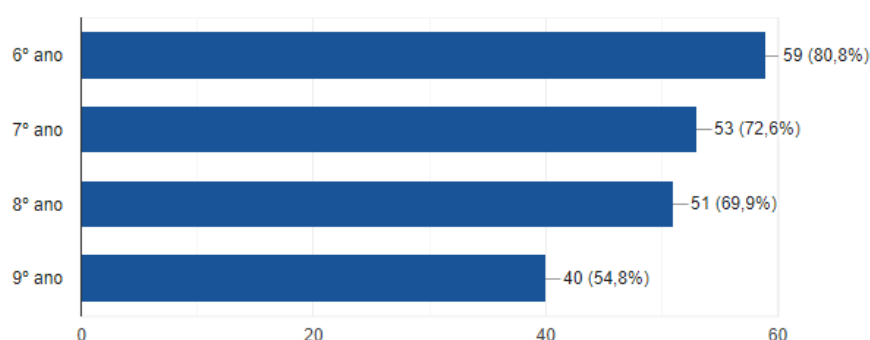
Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Como demonstrado no Gráfico 2, a maioria dos professores e professoras da Rede Municipal do 6º ao 9º ano, que perfaz um quantitativo de 42 professores/professoras encontram-se com mais de 15 anos de experiência docente, acompanhados de 13 professores/professoras com mais de 10 anos, 9 professores/professoras com mais de 5 anos, 4 professores/professoras com menos de 5 anos e 5 professores/professoras no estágio probatório. Nesse sentido, o quantitativo de professores/professoras com mais de 15 anos de experiência revelam a necessidade de investir na formação continuada a nível de pós-graduação *Stricto Sensu*. A rede dispõe de professores e professoras que já estão entrando em processo de aposentaria e não estão dando continuidade ao processo formativo profissional e principalmente acadêmico.

Como a investigação se trata de uma pesquisa-ação, torna-se importante conhecer o sujeitos da pesquisa, suas áreas e grupos/anos de atuação. Nesse tocante, a autora Franco (2012,

p. 212) considera “que a pesquisa-ação pode ser instrumento para potencializar o trabalho dos pesquisadores, permitindo-lhes produzir conhecimentos mais articuladores para a prática docente”. Desta forma, a pesquisa-ação pode ser uma oportunidade dos professores e professoras serem pesquisadores(as) da própria ação docente de forma a trilhar novos caminhos na sua profissionalização, buscando um viés crítico e coletivo. O Gráfico 3 abaixo apresenta os grupo/ano de atuação dos professores e das professoras de Planaltina – GO.

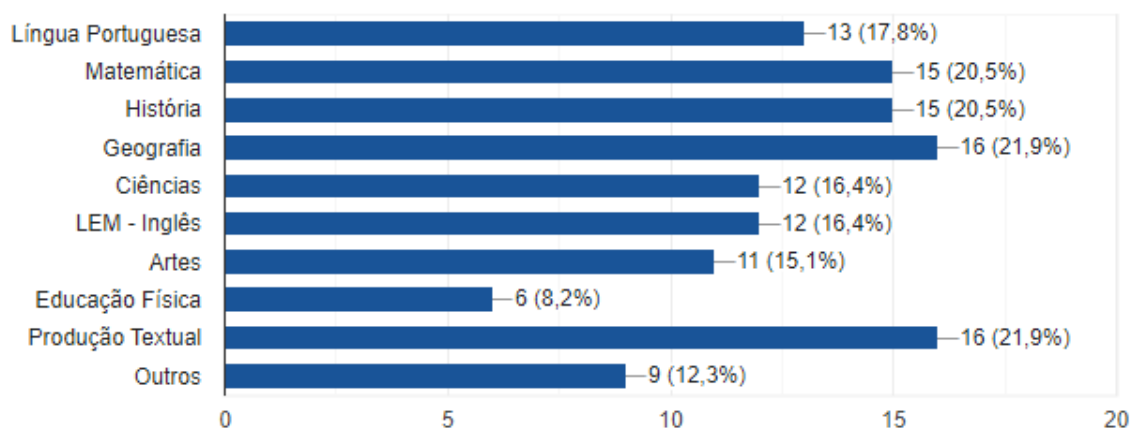
Gráfico 3 – Grupo/ano de atuação dos(as) professores(as) da Rede Municipal Pública de Planaltina - GO



Fonte: A autora via *Google Forms* (2024).

Os dados do Gráfico 3 apontam que, em Planaltina, docentes dos grupos/anos finais do Ensino Fundamental atuam basicamente em todos os anos, sendo mais frequente a atuação no 6º ano, dado que alguns professores e professoras também atuam na Educação Infantil e nos grupos iniciais do Ensino Fundamental e completam sua carga horária com as turmas do 6º ao 9º ano. O Gráfico 4 exibe de forma concisa a relação de componentes curriculares trabalhados nos grupos finais de Ensino Fundamental em Planaltina – GO por professores e professoras.

Gráfico 4 – Quantitativo de professores(as) que atuam nos respectivos componentes curriculares

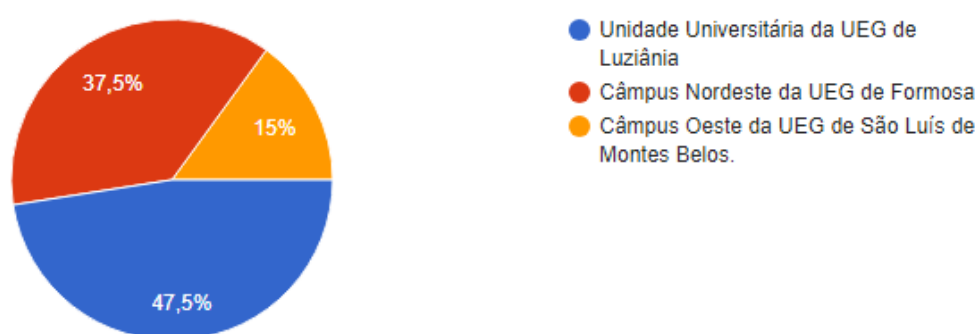


Fonte: A autora via *Google Forms* (2024).

Em observação ao Gráfico 4 pode-se identificar que o componente curricular referente a Produção Textual e Geografia aparece com mais frequência, seguido dos componentes Matemática, História, Língua Portuguesa. O componente curricular de menor frequência é Educação Física, mas é importante frisar que a maioria das escolas municipais possuem professores e professoras de Educação Física, porém esses professores e professoras atuam em mais de duas escolas para completarem a carga horária. A maioria dos professores e professoras que atuam com Produção Textual são formados em Pedagogia, e utilizam esse componente curricular para completar as 40h semanais, o mesmo acontece com a disciplina de Artes que possui poucos professores e professoras formados(as) nessa área específica.

Dando sequência à análise retoma-se aos dados referentes aos estudantes da graduação da UEG. A proposta do Projeto CIFOPLAN visa promover “a possível articulação do ensino superior e da educação básica, provocada pela organização e pela efetivação da formação inicial e continuada dos professores” (Tozetto; Silva; Jonsson, 2020, p. 321). Desta forma, o Projeto CIFOPLAN pretende proporcionar a formação inicial do estudante da graduação em diálogo com os professores e as professoras em atuação na rede em contexto de formação contínua. O Gráfico 5 mostra o quantitativo de estudantes que responderam o questionário no tempo previsto por unidade/câmpus a ser contemplada na presente pesquisa.

Gráfico 5 – Quantitativo de estudantes da graduação por unidade/câmpus



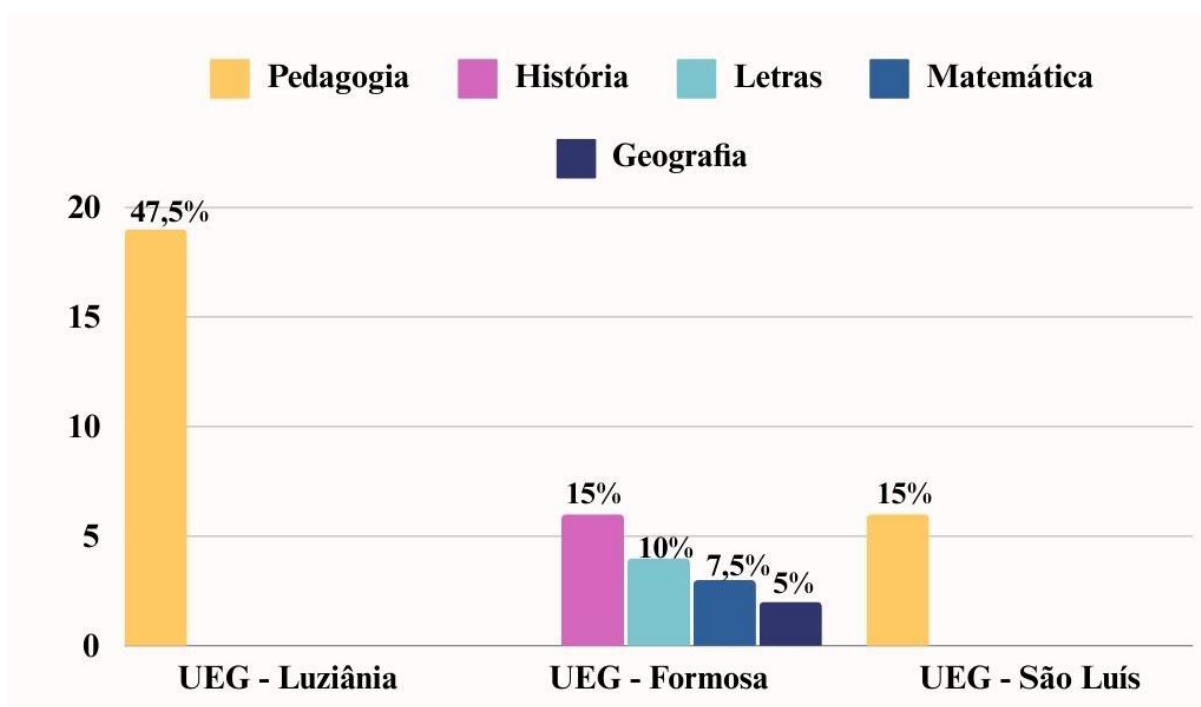
Fonte: A autora via *Google Forms* (2024).

Ao considerar os dados numéricos apresentados no Gráfico 5, a Unidade Universitária de Luziânia (sede do PPGET) apresenta o maior quantitativo de estudantes interessados em participar do Projeto CIFOPLAN com 19 graduandos/graduandas respondentes, em seguida aparece o Câmpus Nordeste da UEG de Formosa (município próximo de Planaltina) com 15 graduandos/graduandas que se colocaram à disposição para participar do CIFOPLAN. O

Câmpus Oeste da UEG de São Luís de Montes Belos (sede do GEFOPI) teve apenas 6 respondentes, provavelmente em virtude da distância com o município de Planaltina, tendo como participantes membros do GEFOPI.

O Projeto CIFOPLAN visa a formação docente e acadêmica pela Extensão Universitária, seguindo esse perfil os(as) estudantes partícipes faziam parte das turmas de licenciatura. Nas unidades universitárias de Luziânia e São Luís de Montes Belos o curso de Licenciatura ofertado se restringe ao curso de Pedagogia. Já na unidade de Formosa, a pesquisa contou com a participação dos cursos de Licenciatura em História, Letras, Matemática e Geografia. O Gráfico 6 abaixo apresenta o quantitativo de estudantes dos cursos de Licenciatura que participaram da pesquisa em cada unidade universitária.

Gráfico 6 – Quantitativo de estudantes nos cursos de graduação



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

O gráfico acima detalha os dados referentes ao quantitativo de estudantes de cada unidade universitária da UEG. No curso de Pedagogia da UEG de Luziânia a pesquisa contou com 19 participantes. Na UEG de São Luís de Montes Belos a pesquisa obteve 6 respostas dos(as) estudantes do curso de Pedagogia. Na UEG de Formosa a pesquisa alcançou 15 estudantes de quatro cursos de Licenciatura, sendo 6 estudantes do curso de História, 4 estudantes do curso de Letras, 3 estudantes do curso de Matemática e 2 estudantes do curso de Geografia. De acordo com Severino (2007, p. 35-36) “Toda instituição de ensino superior tem que ser extensionista, pois só assim ela estará dando conta da formação integral do jovem

universitário”. É com esse sentido que o Projeto CIFOPLAN planeja coletivamente suas ações na intenção de investir pedagogicamente na formação docente, humanizada, crítica e acadêmica dos universitários.

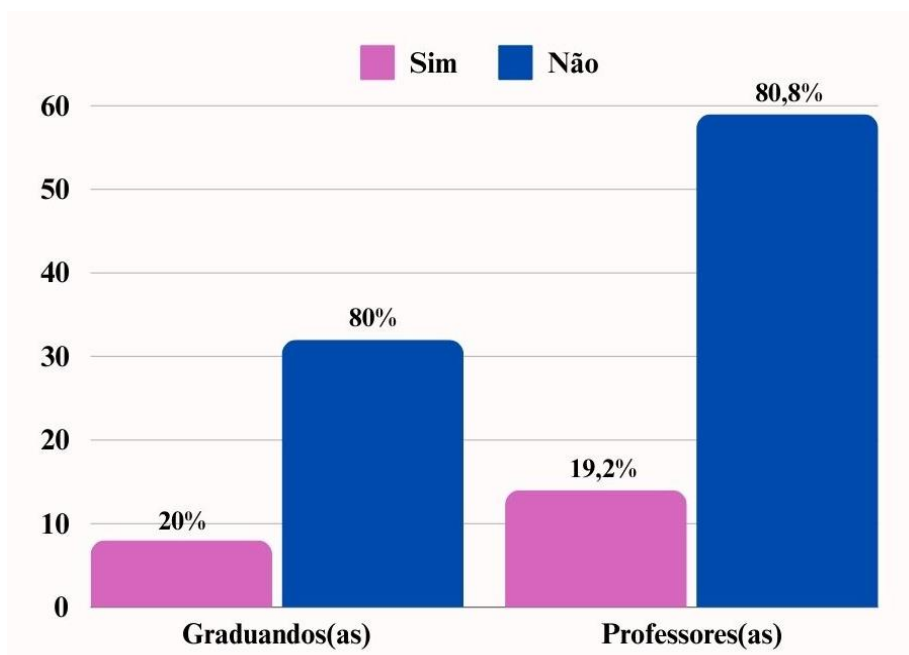
Em vista da necessidade de proporcionar uma maior aproximação da universidade com a formação docente e acadêmica na educação básica os(as) estudantes da graduação e os professores e professoras foram questionados(as) se participam de algum grupo de estudos vinculado a alguma universidade. A resposta obtida foi reveladora, dos(as) 40 estudantes todos(as) informaram que não participam de grupos de estudo. Mesmo sabendo que alguns participam do GEFOPI, mas talvez não tenham a consciência, ou mesmo, o conhecimento de que o GEFOPI é um grupo de ensino, pesquisa, extensão e gestão e realiza diferentes estudos na área da formação docente e acadêmica.

No caso dos professores e professoras apenas 4,1%, ou seja, 3 professores/professoras informaram que participam de algum grupo de estudo vinculado a uma universidade. Sendo informado que 95,9% que compreende 70 professores(as) não participam de nenhum grupo de estudo. Nesse sentido, a pesquisa considera importante apresentar aos participantes do CIFOPLAN grupos de estudos, como por exemplo, o GEFOPI, entre outros, que realizam atividades acadêmicas relevantes no contexto da pesquisa, do ensino e principalmente da extensão.

Nesse cenário de intenso estudo, segundo Kochhann, Silva e Amorim (2018, p. 63) “O GEFOPI é registrado como um projeto de extensão, mas tem características de um programa ou projeto integrado, pois abrange várias atividades do ensino, da pesquisa e da extensão, como eventos, cursos e projetos”. Desse modo, o Projeto CIFOPLAN se constitui como uma das ações extensionistas do GEFOPI que é um grupo de estudos cadastrado no CNPq e também encontra-se cadastrado com diversas ações na Plataforma *Pegasus* da UEG, como um programa mais abrangente, envolvendo diferentes projetos e ações no âmbito da universidade.

No intuito de investigar a trajetória de produção científica dos(as) estudantes da graduação e dos professores e professoras a presente pesquisa questionou se os mesmos já haviam publicado artigos, capítulos de livros, livros, resenhas, resumos em revistas científicas, editoras e/ou em eventos de universidades. O Gráfico 7 indica o quantitativo de estudantes e professores/professoras que já tiveram a oportunidade de produzir textos científicos.

Gráfico 7 – Quantitativo de publicação científica de estudantes da graduação e de professores(as)



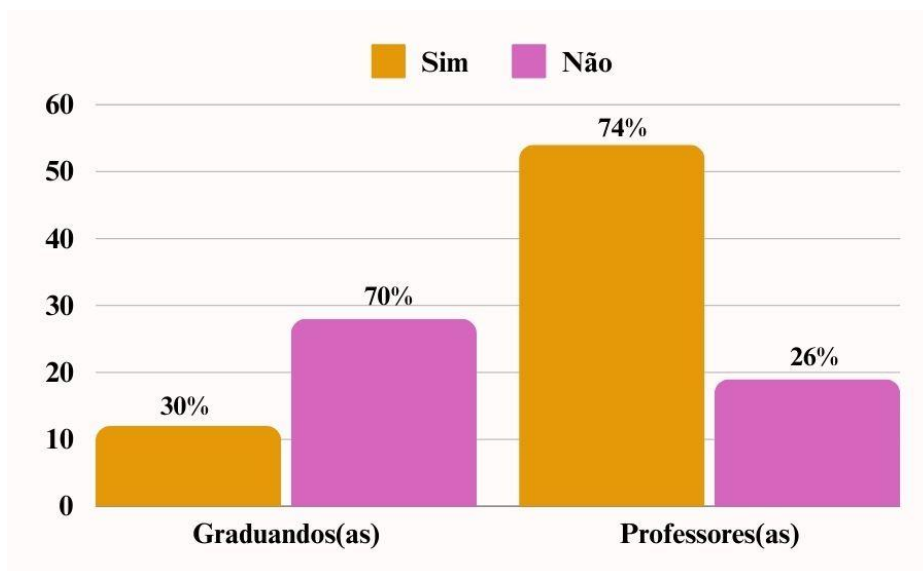
Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Com base nos dados apresentados no Gráfico 7, percebe-se que tanto graduandos/graduandas quanto professores/professoras não estão produzindo com frequência textos científicos e acima de 80% nunca produziram nenhum tipo de escrita acadêmica. Nessa circunstância, Severino afirma que (2007, p. 281) “Nas condições universitárias brasileiras, em que a grande maioria dos estudantes não dispõe de tempo integral para seus cursos, exige-se deles rígida organização do pouco tempo disponível para o estudo em casa”. Nesse cenário, uma sólida formação acadêmica fica prejudicada, dado que, para desenvolver o conhecimento científico os(as) estudantes da graduação precisam aprender metodologias de escrita acadêmica e participar ativamente de diferentes eventos científicos e para que isso possa acontecer de fato e de forma integral torna-se necessário garantir o tempo pedagógico do(a) estudante na universidade.

No caso dos professores e das professoras o desenvolvimento da produção científica torna-se ainda mais complicada em virtude do pouco hábito da utilização de pesquisas nas escolas. De acordo com Kochhann (2021b, p. 21) a “pesquisa científica que pode ser conceituada como uma forma de obter conhecimentos com um conjunto de procedimentos que devem [...] validar ou avançar nas teorias existentes ou, ainda, de criar novas teorias que promovam a solução de problemas reais e concretos”. Desta forma, se os professores e professoras construírem o hábito de pesquisar o cotidiano de suas ações no âmbito escolar, novas teorias e processos de aprendizagem poderão ser desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento, além disso, essa ação pode reduzir a reprodução da ideologia dominante.

Visando o desenvolvimento de ações de formação docente e acadêmica, o Projeto CIFOPLAN foi organizado mediante o embasamento com a metodologia de Freire (1983a, 1987) dos círculos de cultura que valoriza a interação dialógica, por meio do debate crítico de temas problematizadores da realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo. Sob tal ponto vista, os(as) estudantes e professores/professoras foram questionados se já haviam realizado a leitura de obras de Paulo Freire, pelo fato do autor ser um referencial do Projeto CIFOPLAN e também do contexto da formação docente crítica e no movimento da práxis. O Gráfico 8 expressa o quantitativo de estudantes e professores/professoras que realizaram pelo menos uma leitura de uma obra de Paulo Freire.

Gráfico 8 – Quantitativo de leitura de obras de Paulo Freire por graduandos(as) e professores(as)



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

As informações apresentadas no Gráfico 8 indicam que os graduandos/graduandas realizaram poucas leituras das obras de Paulo Freire, visto que apenas 12 estudantes já leram alguma obra. Ao passo que 54 professores(as) já realizaram alguma leitura referente a obra freiriana. “Entendemos que as obras de Freire são provocações a teorizar e agir. Ou ainda, a mudar a direção vetorial, que nos ajuda a sistematizar nossas experiências, a entender a nossa prática em seus limites e possibilidades. São leituras de possibilidades, não de verdades ou de dogmas” (Pereira, 2022, p. 50). Nesse entendimento, o Projeto CIFOPLAN procurou incentivar a leitura autocrítica e filosófica das obras de Paulo Freire que defende uma educação libertadora e humanizada, de forma a perceber as ideologias dominantes a ponto de desvelar como funciona esse sistema dominante e propor a transformação, visando uma sociedade democrática e com direitos sociais e políticos igualitários.

A obra de Paulo Freire é resultado de suas intensas vivências e um convite a luta pela justiça social. “Evidentemente que a leitura de Freire não é a chave para todos os nossos problemas, nos dando as respostas que precisamos. Mas, por outro lado, penso que Freire nos ajuda a formular as perguntas que, essas sim, poderão criar novos horizontes de ação” (Pereira, 2022, p. 43). Nessa perspectiva de formular questionamentos e problematizar para compreender a construção da formação docente e acadêmica que o CIFOPLAN tem organizado suas ações extensionistas pautado na leitura crítica de Paulo Freire, bem diferente dos anseios defendidos pelas políticas de extrema direita, que tanto criticam as obras de Paulo Freire a ponto de dizer que os problemas educacionais foram gerados pelas teorias do referido autor.

Contradizendo essas políticas difamadoras que tem como objetivo manter a hegemonia dominante, o Quadro 9 apresenta uma relação de obras freirianas supostamente lidas por graduandos/graduandas e professores/professoras.

Quadro 9 – Relação de obras do autor Paulo Freire lidas por graduandos(as) e professores(as)

Nº	Obras do Autor Paulo Freire	Quantitativo e Porcentagem de Graduandos(as) que leu a obra		Quantitativo e Porcentagem de Professores(as) que leu a obra	
01	Pedagogia do Oprimido	4	10%	13	17,8%
02	Pedagogia da Autonomia	1	2,5%	11	15,1%
03	Ética, Utopia e Educação	-	-	1	1,4%
04	A Importância do Ato de Ler	2	5%	1	1,4%
05	Educação como Prática da Liberdade	-	-	1	1,4%
06	Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor	-	-	1	1,4%
07	Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar	-	-	2	2,7%
08	À Sombra desta Mangueira	-	-	1	1,4%
09	Educação e Mudança	-	-	2	2,7%
10	Obras que não são de Paulo Freire	1	2,5%	2	2,7%
11	Participantes que leram, mas não recordaram o nome da obra	4	10%	19	26%
Total de participantes que leram obras de Paulo Freire		12	30%	54	74%
Total de participantes que não leram obras de Freire		28	70%	19	26%
Total geral de participantes respondentes		40	100%	73	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro disposto acima fornece uma visão geral das obras de Paulo Freire que foram citadas pelos participantes da pesquisa no questionário aplicado. Os professores/professoras citaram 9 obras famosas de Paulo Freire, aparecendo com maior frequência o livro Pedagogia do Oprimido que também foi o livro mais citado dos graduandos/graduandas. Sendo assim, no prefácio desse livro Fiori (1987, p. 14) argumenta que “os dominados, para dizerem a sua

palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a "pedagogia do oprimido". Dado que, no contexto social os dominadores querem manter o domínio da palavra e para isso mistificam e manipulam as classes oprimidas para continuarem no poder. Desta forma temem a transformação da realidade, a união e a formação de lideranças contra as formas de opressão.

Outra obra que aparece com frequência quando se fala em Paulo Freire é a *Pedagogia da Autonomia*, um livro que apresenta uma análise crítica da postura do educador e da educadora que pretende com sua ação docente reduzir as desigualdades educacionais e quicá sociais. Nesse sentido, argumenta Freire (1996, p. 33) “saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. O autor defende a questão da coerência entre o discurso do professor e da professora e sua ação docente que precisa ser condizente com aquilo que se defende pelo diálogo.

Nesse percurso, os(as) participantes apontaram três obras que não eram de Paulo Freire, inclusive uma obra intitulada: “Desconstruindo Paulo Freire”, organizada por Thomas Giulliano. Essa obra de perfil extremamente conservador foi idealizada por adeptos aos novos movimentos de direita, visa colocar a culpa do fracasso da educação no método e nas ideias defendidas por Paulo Freire considerando suas obras doutrinárias e militantes. Contradizendo a esse pensamento, que tem o claro objetivo de desconstruir a imagem pública de Paulo Freire os autores Cerdeira e Rosistolato (2022) fazem uma crítica a esses movimentos de direita que demonstram muito medo as ideias de Paulo Freire.

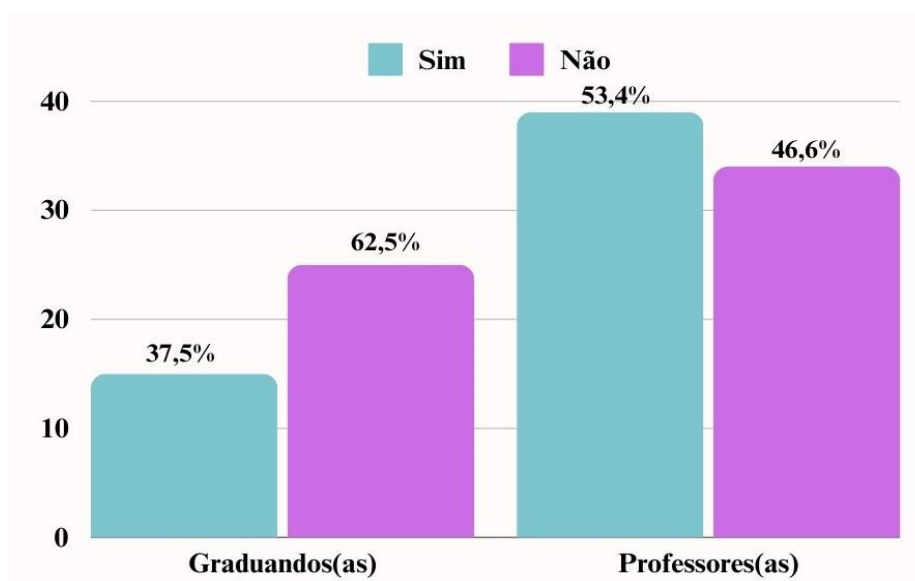
Nossa hipótese é de que o medo está relacionado às ideias, mas não às ideias acadêmicas trazidas pura e simplesmente por Paulo Freire. O perigo está na principal bandeira defendida por ele: aquela que diz que todas as pessoas, independentemente de sua origem social, de sua cor, de seu sexo, de sua religião podem pensar e ter as suas próprias ideias. Paulo Freire valorizava e incentivava as ideias dos outros, mesmo as de quem o criticava. O pensamento livre, o diálogo franco e aberto, as reflexões realizadas em meio às diversas contradições presentes na vida social marcaram a trajetória desse autor. É isso, pensamos, que causa tanto medo nos “novos movimentos de direita”. Afinal, quem deseja impor um pensamento único não dialoga bem com quem tem ideias próprias (Cerdeira; Rosistolato, 2022, p. 94).

É importante mencionar que o diálogo com as obras de Paulo Freire pode ser considerado como uma crítica construtiva, visto que o autor defende o diálogo aberto e franco. Para o autor o conhecimento precisa ser questionado o tempo todo, tanto que defende a pedagogia da pergunta, o livre debate e o intercâmbio de saberes. O Projeto CIFOPLAN pode ser entendido como um convite a conhecer a metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire

e também suas obras que são viáveis de interpretação crítica e de novas criações pedagógicas e políticas contextualizadas, na esperança de uma educação humanizadora e igualitária.

No intuito de investigar a realidade dos(as) participantes quanto as ideias de Paulo Freire, os(as) mesmos(as) foram questionados se conheciam a metodologia dos círculos de cultura, o Gráfico 9 aponta o quantitativo de graduandos/graduandas e professores/professoras que conhecem essa metodologia.

Gráfico 9 – Quantitativo de partícipes que conhecem a metodologia dos círculos de cultura



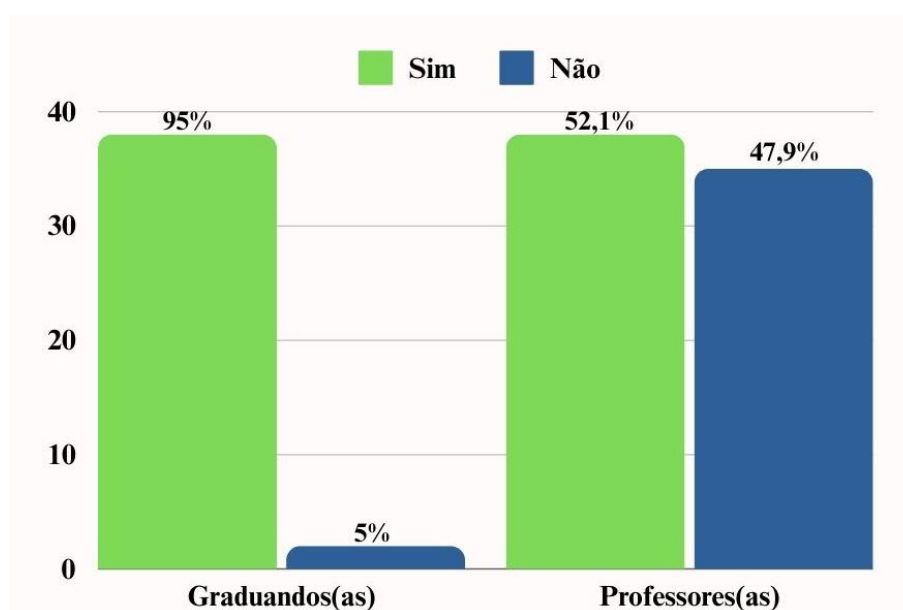
Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

A partir dos dados expostos no Gráfico 9 acima é possível perceber que a metodologia dos círculos de cultura ainda é pouco conhecida pelos(as) estudantes da graduação pesquisados, visto que apenas 15 graduandos/graduandas informaram conhecer essa metodologia. Entretanto, entre os professores e as professoras essa metodologia é mais conhecida, visto que 39 professores/professoras alegaram que conhecem essa proposta dialógica de Paulo Freire. “O círculo de cultura é um espaço-tempo estratégico de, ao mesmo tempo, aprendizagem e construção de saberes, organizado circularmente por pessoas que trazem, cada uma, histórias, visões de mundo, culturas e jeitos de ser e de viver” (Figueiredo; Silva, 2022, p. 171). Nessa organização circular, os(as) participantes podem se comunicar face a face e desvelar suas realidades, além da possibilidade de escolher um tema problematizador para o debate, construindo diferentes conhecimentos pelo diálogo autêntico.

No círculo de cultura diferentes conhecimentos podem ser dialogados, em virtude do respeito a diversidade da história do outro. Essa metodologia dialoga com a Extensão

Universitária no sentido de produzir novos conhecimentos pela interação dialógica e prática. Nesse sentido a proposta do Projeto CIFOPLAN é produzir conhecimento científico. Nesse sentido, uma das perguntas cruciais da pesquisa era saber quais participantes tinham interesse em escrever um artigo e/ou capítulo de livro ao final do I CIFOPLAN. Assim, o Gráfico 10 exibe o quantitativo de graduandos/graduandas e professores/professoras que aceitaram escrever um texto científico para compor a produção do conhecimento científico do CIFOPLAN.

Gráfico 10 – Quantitativo de partícipes que demonstraram interesse em escrever cientificamente



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Em relação a produção científica do conhecimento os graduandos e as graduandas demonstraram mais interesse em escrever um artigo e/ou capítulo de livro, dado que 38 responderam que aceitavam escrever ao final do Projeto CIFOPLAN. No caso dos professores e das professoras mais de 50% aceitaram escrever, o que corresponde a um quantitativo de 38 professores/professoras que disseram sim, ao passo que 35 informaram que não tem interesse em escrever. Esse quantitativo de professores e professoras que se recusam a escrever demonstra claramente a necessidade de aproximar a universidade das escolas e promover parcerias metodológicas e epistemológicas de pesquisa, ensino e extensão. O trabalhador e trabalhadora docente em virtude das demandas do dia a dia, às vezes, não possui tempo suficiente para investir na escrita das próprias experiências da carreira docente. Porém, o fruto do seu trabalho nos espaços sociais e pedagógicos tem muito a agregar com a investigação e a produção científica.

A análise investigativa do primeiro questionário aplicado trouxe diversas oportunidades de discussões pertinentes ao processo formativo de professores, professoras e estudantes universitários. De posse desta investigação, o Quadro 10 apresenta a relação de temas problematizadores que foram indicados por professores e professoras da Rede Municipal de Planaltina – GO como sendo relevantes de serem discutidos nos círculos de cultura. Para Marinho (2009), os temas geradores/problematizadores são as temáticas significativas que facilitam a compreensão da realidade para que os sujeitos participantes dos círculos possam construir conhecimento por meio da leitura de mundo.

Quadro 10 – Relação de temas problematizadores escolhidos por professores e professoras

Nº	Temas Problematizadores
1	Práticas pedagógicas; Língua Inglesa; uso das TICs em sala de aula; práticas pedagógicas na inclusão.
2	Política/Sociedade/Fome.
3	Saúde; primeiros socorros; drogas.
4	Escola e Sociedade; Afetividade na escola; Escrita e liberdade.
5	Diversidade; respeito em sala de aula; valorização da educação.
6	Desinteresse; Evasão e violência.
7	Agrupamento em construção; metodologia freiriana; saúde do planeta; direito a qualidade de vida; o cidadão como sujeito de direitos e deveres.
8	Violência no ambiente escolar; Indisciplina em sala de aula; Inclusão ou exclusão; Adaptação das atividades inclui ou exclui os estudantes com necessidades especiais?
9	Como chamar atenção do aluno para o estudo.
10	Planejamento/avaliação/técnicas de desenvolvimento de aulas.
11	Tecnologia no Ensino; Formação da autonomia do educando e o Lúdico na II fase.
12	Cultura; educação e violência.
13	Pesquisas; atualidades e escolas.
14	Uso das tecnologias na matemática; Aulas práticas de matemática e Trabalhar Educação Financeira.
15	Educação financeira; Uso das tecnologias; Avaliação e a dependência no contexto escolar.
16	Educação emancipatória; crítica a bancária.
17	Ensino dos gêneros literários; gramática aplicada ao texto; papel do professor no ensino de língua portuguesa.
18	Projeto de vida.
19	Novas metodologias do ensino;
20	O futuro da educação; Tecnologia no ensino; Estímulo à criatividade dos estudantes.
21	Novas metodologias de ensino; tecnologia no ensino e o futuro da educação.
22	Parceria família e escola; Uso das tecnologias como facilitador no processo ensino/aprendizagem; Matemática na prática (oficinas).
23	Valores; hora cívica e educação moral.
24	A educação como prática da liberdade e humanização do homem; Discurso de parentalidade gerando autonomia e corresponsabilidades no cuidado dos pais com os filhos nos diversos modelos de família; Identidade e memória - O eu e os espaços que pertencem.
25	Educação Física Escolar; Atletismo nas Escolas; Dança nas Escola.
26	O diálogo nas escolas.
27	Produção de texto; violência nas escolas e Participação da família.
28	Respeito mútuo; método de avaliação.
29	Reconhecimento das necessidades dos alunos; Valorização da escola; Identidade profissional
30	Inteligência emocional; Tudo que aprendemos na vida utilizamos no futuro e Problemas sociais a escolha é de cada um.
31	Alfabetização/Cultura/Sociedade.
32	Planejamento.
33	Pensando sobre

34	Indisciplina e desinteresse em sala de aula.
35	Matemática financeira no ensino fundamental na realidade social; Ensino significativo de verdade; Tédio educacional.
36	Desenvolvimento de competências socioemocionais; Projeto de vida; Desigualdade social; Racismo dentro instituição escolar.
37	Oficinas dialogada; Trabalhar o vocabulário Educacional; Debater o Senso Crítico, Político e Democrático na Educação dentro das Unidades Escolares.
38	Água; Rochas; Meio ambiente.
39	Inclusão social; diversidade social; <i>bullying</i> .
40	Violência nas escolas; emocional dos estudantes e inclusão.
41	Violência; drogas; aulas com brincadeiras.
42	Tecnologia; ludicidade e igualdade.
43	Antirracismo, diversidade e projeto de vida.
44	Tecnologia; valores e comportamentos; <i>fake News</i> .
45	Linguagens; disciplina; produção/compreensão.
46	Ética e Cidadania; Educação Física Inclusiva; Educação Financeira
47	Artigo Científico; Metodologias; Avaliação.
48	Permanências e mudanças na cidade de Planaltina - Goiás.
49	Como tratar o alunado de acordo com o MEC; postura correta com os demais de um profissional no ambiente de trabalho; postura correta de um diretor (a) com os colegas e a importância do corpo discente respeitar e conhecer as leis de respeito aos funcionários públicos e suas implicações para quem não cumpre e conhecimento de seus direitos como alunos também, incluindo o respeito que os professores devem aos mesmos.
50	Violência nas escolas; desinteresse do alunado; ansiedade.
51	Planeta; Mapa; Terra.
52	Interdisciplinaridade; Conhecimento e Aprendizagem.
53	Recomposição da aprendizagem; Educação socioemocional; Robótica; Avaliação da Aprendizagem.
54	A importância da arte na formação do ser humano.
55	Segurança Pública nas escolas dos dias atuais; A reprovação como fator de exclusão; A desburocratização da prática docente atual.
56	Notas; conversas e estudos.
57	Avaliação; Ensino e Aprendizagem.
58	O jovem no contexto das tecnologias e escolhas profissionais no novo contexto contemporâneo; a formação docente e o currículo do século atual; as mídias e o currículo aliados a BNCC.
59	Leitura e escrita.
60	Mudanças necessárias nas escolas; Professor coordenar a ação educativa; educação além da escola.
61	Valorização da carreira de magistério; dificuldades na carreira de magistério e atendimento psicológico para os professores.
62	Cidadania; Meio Ambiente e Respeito ao próximo.
63	Didática; metodologia ativa; motivação.
64	Matemática e tecnologia.
65	Interação família – escola; interesse do aluno no mundo tecnológico.
66	Tecnologia; inclusão social.
67	Inclusão; alfabetização; jogos.
68	Identidade étnica.
69	Saúde mental; projeto de vida; administração.
70	Oratória; Saúde Mental; Inteligência Mental.
71	Desafios na educação pós-pandemia.
72	Cidadania; preconceito; sustentabilidade.
73	Educação Financeira; Educação sexual; Inclusão social; Gramática normativa e sociolinguística; relações dicotômicas.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do *Google Forms* (2024).

Os temas problematizadores apresentados no Quadro 10 indicam as temáticas consideradas significativas na realidade educacional vivenciadas por professores e professoras

da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO. “Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis” (Marinho, 2009, p. 56). Nesse entendimento, quando ocorre um aprofundamento nas temáticas da realidade aumenta a consciência crítica dessa realidade. É importante mencionar nesse momento, que dentre os temas problematizadores especificados no Quadro 10 acima, os graduandos e as graduandas foram responsáveis em explorar essas temáticas e escolherem 10 temas problematizadores para compor os círculos de cultura, levando em consideração suas vivências e curiosidades quanto as problemáticas que constituem a realidade educacional dos grupos/anos finais do Ensino Fundamental de Planaltina – GO.

O trabalho de codificação (ou tematização, que inclui a identificação do conhecimento científico necessário) como representação da situação existencial problematizada leva os participantes a "emergir" como criadores conscientes de sua própria cultura. A situação problematizada que resulta deste trabalho é decodificada dentro do círculo da cultura, com a mediação do formador, para poder empreender um processo de construção da realidade e, com o apoio da "curiosidade epistemológica" (o uso do conhecimento científico), tornar-se sujeito com consciência crítica de seu próprio destino. A partilha da "leitura" do mundo pode então levar à reconstrução dessa leitura do mundo. A abordagem segue, assim, entendida em sua generalidade, as fases de diagnóstico, planejamento, atualização e avaliação da ação (Lenoir; Lizardi, 2011, p. 58).

Nesse contexto os estudantes da graduação, juntamente com professores e professoras podem se constituir enquanto criadores conscientes da sua própria cultura, por meio da problematização no processo de construção da realidade com o apoio do conhecimento científico, de forma a ressignificar a formação docente e acadêmica. No próximo tópico foi abordado o movimento de escolha dos temas problematizadores e a estruturação e organização dos 12 círculos de cultura.

A essência desse movimento pode ser entendido pela práxis, que de acordo com Marinho (2009, p. 57) “É dinâmica, é ação refletida, é pensamento que emerge do diálogo, é investigação da realidade e do sujeito, é objetividade e subjetividade em constante movimento no e do sujeito”. Em consonância com esse movimento, com o Projeto CIFOPLAN professores/professoras e estudantes da UEG podem perceber-se como sujeitos capazes de aprender e ensinar ao aprender, de forma a desenvolver a construção e produção do conhecimento pessoal e coletivo.

4.2 O movimento vivido e sentido do CIFOPLAN e a formação de professores e professoras

A dinâmica do movimento do Projeto CIFOPLAN que trilha os caminhos de uma pesquisa-ação, entendendo essa metodologia como uma oportunidade de se constituir

pesquisadores e pesquisadoras da própria ação docente. O primeiro movimento após a aplicação do questionário de investigação do perfil acadêmico e profissional dos participantes foi estruturar com a participação dos graduandos e graduandas o processo de organização da escolha dos 10 temas problematizadores a serem abordados nos círculos de cultura.

Na perspectiva de produzir saberes e oferecer condições formativas aos sujeitos da pesquisa por meio da elaboração de ações coletivas. Segundo Franco (2012, p. 209-210) “Este é o forte potencial pedagógico da pesquisa-ação: formar sujeitos segundo uma perspectiva emancipatória e, [...] adentrar na dinâmica da práxis e, desse modo, recolher informações, dados valiosos e fidedignos para elaborar e produzirem conhecimentos”. Nessa expectativa, a pesquisadora organizou três reuniões com os graduandos e graduandas selecionados(as) para participarem ativamente da pesquisa e os(as) mesmos(as) foram convidados a analisarem as 219 propostas de temas problematizadores apresentados pelos(as) 73 professores(as). Sobre esse processo, a Figura 7 apresenta uma nuvem de palavras elaborada por meio do *corpus* textual dos 219 temas sugeridos na ferramenta *Iramuteq*.

Figura 7 – Nuvem de palavras dos temas problematizadores sugeridos por professores e professoras



Fonte: Elaborado pela autora via *Iramuteq* (2024).

Conforme a Figura 7 a palavra que apareceu com maior frequência no *corpus* textual enviado a ferramenta tecnológica do *Iramuteq* foi a palavra educação com 18 ocorrências. Sendo importante mencionar que no geral o *corpus* textual referentes aos temas problematizadores apresentaram segundo o *software* 695 ocorrências. Dessas, 206 palavras não foram repetidas. O Quadro 11 abaixo apresenta o quantitativo de ocorrências de palavras consideradas ativas sendo elas, nomes comuns (substantivos), verbos, advérbios e adjetivos que apareceram nos temas problematizadores sugeridos por professores e professoras.

Quadro 11 – Ocorrências de palavras presentes nos temas problematizadores

formas	eff 	formas	eff 
educação	18	aluno	4
escola	15	saúde	4
ensino	11	projeto	4
tecnologia	11	família	4
violência	7	uso	4
social	7	ambiente	4
como	7	futuro	3
aula	7	direito	3
inclusão	7	diversidade	3
avaliação	6	estudante	3
prático	6	contexto	3
vida	6	novo	3
escolar	5	mental	3
financeiro	5	desinteresse	3
matemática	5	atual	3
metodologia	5	formação	3
respeito	5	profissional	3
aprendizagem	5	cidadania	3
professor	4	identidade	3
sala	4	valorização	3
		sociedade	3

Fonte: Elaborado pela autora via *Iramutec* (2024)

A análise das ocorrências das palavras facilitou o processo de escolha dos temas problematizadores que foram escolhidos por graduandos e graduandas levando em consideração as palavras apresentadas no Quadro 11 que representam a essência dos 219 temas apresentados. Além da utilização da nuvem de palavras que conforme Camargo e Justo (2013, p. 516) “as agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus”. Após a identificação das palavras-chave do *corpus* textual, mediante um intenso diálogo entre pesquisadora e graduandos/graduandas

os temas problematizadores foram sendo constituídos, procurando abranger as palavras que apareceram em maior e também em menor evidência na expectativa de abordar as necessidades formativas dos professores e das professoras.

Situações existenciais que são consideradas situações limítrofes (situações-chave) devem ser problematizadas. Uma situação torna-se um problema quando decorre da realidade existencial da vida humana e foi identificada, colocada, construída e codificada em temas e palavras geradoras. Problematizam-se no sentido de que foram tratados e preparados para serem objeto de uma discussão que levará a um debate sobre ele, para ir além dele (Lenoir; Lizardi, 2011, p. 58).

As temáticas apresentadas por professores e professoras revelam situações existenciais presentes no cotidiano da sala de aula, refletem problemáticas que são constantes na profissão docente e que precisam ser debatidas pelo coletivo, visando uma interpretação que não fique apenas no campo da aparência, mas principalmente da essência. Nesse processo de construção dos temas problematizadores foi possível sair de mais de 219 temas, codificá-los e chegar a 10 temas problematizadores que objetivam atender os desafios e necessidades formativas de professores e professoras da rede municipal e em contrapartida atender também os anseios de estudantes da graduação da UEG.

No Quadro 12 a investigação apresenta a relação desses temas problematizadores, bem como o dia e o horário em que eles foram abordados nos encontros presenciais realizados no espaço de eventos da Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO.

Quadro 12 – Relação dos círculos de cultura e os temas problematizadores

Círculo de Cultura	Data e Horário	Temas Problematizadores
1º	23/05/2023 13h30 às 17h30	Encontro de Aproximação e análise das condições objetivas iniciais
2º	30/05/2023 13h30 às 17h30	1 - Formação Docente e Identidade Profissional
3º	13/06/2023 13h30 às 17h30	2 - Desigualdade Social e Racismo dentro da Instituição Escolar
4º	27/06/2023 13h30 às 17h30	3 - Violência no Ambiente Escolar, Indisciplina e Desinteresse dos Educandos
5º	08/08/2023 13h30 às 17h30	4 - Produção Científica e o Papel do Professor e da Professora de Língua Portuguesa
6º	22/08/2023 13h30 às 17h30	5 - Educação como Prática da Liberdade e Humanização
7º	05/09/2023 13h30 às 17h30	6 - As Tecnologias na Educação e no Ensino da Matemática
8º	26/09/2023 13h30 às 17h30	7 - Educação e Cidadania: diversidade, ética e construção da autonomia
9º	17/10/2023 13h30 às 17h30	8 - Interdisciplinaridade, Conhecimento e Aprendizagem
10º	31/10/2023 13h30 às 17h30	9 - Afetividade na Escola e Inteligência Emocional
11º	14/11/2023 13h30 às 17h30	10 - Educação Inclusiva e a Parceria Familiar na Escola

12º	05/12/2023 13h30 às 17h30	Encontro de Avaliação, Análise das condições objetivas finais e Confraternização

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme indica o Quadro 12 os círculos de cultura foram realizados entre os meses de maio a dezembro de 2023. Porém, a organização de todo esse movimento começou em janeiro com o levantamento de demandas da Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO. Nesse movimento, os encontros tinham duração de 4 horas e aconteceram basicamente duas vezes por mês. Foram 12 círculos de cultura realizados, sendo formado por um encontro de aproximação e análise das condições objetivas iniciais, 10 encontros com temas problematizadores e o último encontro de avaliação, análise das condições objetivas finais e confraternização. Os temas problematizadores conseguiram abranger diversas palavras-chave do corpus da pesquisa inicial e contempla as vivências e os desafios da profissão docente no contexto da educação municipal.

Nesse momento a proposta é investigar e apresentar esses 12 círculos de cultura fazendo um tratamento científico dos dados encontrados, para isso, a pesquisa pretende utilizar os dados obtidos na análise das condições objetivas iniciais e no diário campo. Na perspectiva de apreender as conquistas e os desafios da formação docente e acadêmica, para a análise desses dados foi utilizado o Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella (2013) e o *software* do Iramuteq.

Seguindo esse entendimento, a pretensão é analisar os indicadores que podem conduzir a essência por revelar formas de pensar e agir do sujeito no intuito de compreender a totalidade dessas vivências, bem como as conquistas e os desafios da formação docente e acadêmica. Nesse contexto, o primeiro círculo de cultura foi um encontro de aproximação e análise das condições objetivas iniciais. Neste encontro foi utilizada uma dinâmica para apresentação pessoal e profissional dos participantes, todos tiveram a oportunidade de se apresentar, falar de suas experiências, expectativas, objetivos, relacionando com um desenho escolhido no momento.

Nesse contexto da investigação que valoriza os relatos dos participantes, mediante a identificação de frases significativas que podem ser consideradas como núcleo de significação. Por questões éticas o nome dos participantes que responderam as análises das condições objetivas e questionários aplicados não foram informados, apenas os relatos foram apresentados por meio de códigos. Desta forma, para codificar os relatos de professores e professoras foi utilizada a letra “P” maiúscula, juntamente com um numeral correspondente, entre 1 ao 23, referente ao número de participantes, sendo assim especificado: P1, P2, P3 e assim por diante.

Os graduandos/graduandas tiveram os relatos identificados pela letra “G” maiúscula, acompanhada dos numerais de 1 ao 15. Já os mestrandos e as mestrandas foram expressados pela letra “M” maiúscula, seguida dos numerais de 1 ao 13.

Conforme verifica-se no contexto acima, os participantes da presente pesquisa contempla um quantitativo de 23 professores/professoras, 15 graduandos/graduandas e 13 mestrandos/mestrandas. Para uma melhor compreensão do que foi abordado nos círculos de cultura a pesquisa apresentará os quadros elaborados mediante o diário de campo preenchido pela pesquisadora, contemplando uma parte descritiva e reflexiva do que foi observado no decorrer dos encontros. Nesse sentido, o Quadro 13 exibe de forma sucinta, mas não menos relevante, as experiências vivenciadas no 1º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 13 – Diário de campo do 1º círculo de cultura

Encontro de Aproximação e Análise das Condições Objetivas Iniciais	
Data: 23/05/2023 Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação) Participantes: Esse círculo contou com a participação de 23 professores/professoras da rede, 12 graduandos/graduandas, 2 mestrandas e as pesquisadoras. Parte Descritiva: - Presença da Secretária Municipal de Educação de Planaltina – GO dando boas-vindas aos participantes do Projeto CIFOPLAN; - Realização da dinâmica de apresentação pessoal utilizando desenhos, cada participante deveria fazer uma autoapresentação, relacionando sua personalidade, suas vivências culturais e seu perfil profissional com um desenho escolhido no momento. Os desenhos foram colocados no centro do círculo e cada participante escolhia o seu de acordo com suas características pessoais, sociais e culturais. Os desenhos utilizados foram produzidos por alunos(as) de uma escola municipal da rede e retratavam objetos pessoais, alimentos, construções, elementos naturais e pessoas do cotidiano; - Breve explicação da pesquisadora orientadora sobre a metodologia dos círculos de cultura que valoriza as falas; - Breve apresentação do Projeto CIFOPLAN pela pesquisadora; - Aplicação da análise das condições objetivas iniciais a todos os participantes para elaboração de ações conforme as problemáticas e sugestões apresentadas. Parte descritiva/sensitiva: Foi um momento de escuta e contemplação de todas as falas, todos tiveram a oportunidade de falar, trouxeram dificuldades, conquistas, talentos, motivação, questões culturais e sociais, extremamente importantes para a pesquisa. A maioria das falas expressaram satisfação em poder participar do movimento e também as grandes expectativas de se ter um processo formativo que possa impactar na aprendizagem em sala de aula.	
Pré-indicadores: <i>“Enquanto professora me considero um tempero que pode fazer a diferença na aprendizagem dos meus alunos” (P2);</i> <i>“A água é um elemento primordial para a vida humana, enquanto professora procuro renovar minhas práticas pedagógicas por meio do estudo e da pesquisa como fonte de inspiração e renovação assim como a água” (M4);</i> <i>“O desenho da figura paterna me trouxe lembranças impactantes da importância da família na formação do ser humano, a minha formação como professor é algo relevante para minha família e para mim também” (G6);</i> <i>“Se formar como professora é um sonho de criança e participar do círculo de cultura está sendo gratificante ouvir as falas dos professores e professoras mais experientes nos faz compreender melhor a profissão” (G4);</i> <i>“O sal dá sabor aos alimentos, a profissão docente também precisa ser o sabor da educação. Nessa profissão passamos por muitos momentos salgados, difíceis, mas temos que aprender temperar os momentos e dar mais sabor a nossa profissão” (P21).</i>	Indicadores: - Promoção da aprendizagem; - Formação do ser humano; - Diálogos construtivos; - Desafios da Profissão docente;

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme mencionado no Quadro 13 o diário de campo se remete a alguns pré-indicadores considerados relevantes. Os pré-indicadores podem ser selecionados considerando palavras com significado que foram mencionadas com mais frequência pelos participantes. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 308) “Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui”. A partir desses dados empíricos que parte do contexto a intenção é fazer uma análise dos desafios e conquistas dos participantes da pesquisa, por meio de um processo construtivo interpretativo buscando apreender as contradições presentes no processo formativo docente.

Após a identificação dos pré-indicadores, mediante uma leitura flutuante dos dados empíricos adquiridos no diário de campo, nas análises das condições objetivas e também na entrevista realizada, que se fazem relevantes para responder a problemática da presente pesquisa, o segundo movimento a ser realizado é a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, com uma menor diversidade de informações, mas que são essenciais numa visão do contexto, levando em consideração as abordagens similares, complementares e também as contradições (Aguiar; Ozella, 2013). Antes de proceder nessa análise, a Figura 8 apresenta para uma melhor visualização do 1º círculo de cultura algumas imagens do evento.

Figura 8 – Imagens do 1º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Logo depois desses momentos de relatos e diálogos pertinentes apresentados no diário de campo do 1º círculo de cultura, os participantes responderam uma análise das condições objetivas iniciais, que trazia questionamentos sobre as demandas formativas dos professores e

professoras, parceria universidade com sistemas de ensino, os temas problematizadores escolhidos, os desafios, conquistas e contribuições da formação docente mediante a participação no CIFOPLAN. A análise das condições objetivas iniciais também enfatizava a importância do diálogo entre estudantes universitários e os professores/professoras da rede municipal de ensino, por meio da metodologia dos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire. Para os graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas a análise das condições objetivas iniciais apresentava um questionamento do entendimento sobre Extensão Universitária e o protagonismo em uma ação extensionista. Abaixo a Figura 9 demonstra a nuvem de palavras da análise das condições objetivas iniciais aplicada aos professores e as professoras.

Figura 9 – Nuvem de palavras da análise das condições objetivas iniciais de professores e professoras



Fonte: Elaborado pela autora via *Iramuteq* (2024).

Quanto ao *corpus* textual da análise das condições objetivas iniciais enviado ao *software Iramuteq* foi possível perceber que a palavra que apareceu com mais frequência foi conhecimento ($f= 42$), seguida da palavra novo e prático com ($f= 34$), experiência ($f= 23$), formação e professor ($f= 22$), diálogo e troca ($f= 19$), tema ($f= 18$) e ensino ($f= 17$). É importante mencionar que essas palavras se referem a um *corpus* textual da resposta de 23 professores/professoras que contemplam um universo de 3.177 ocorrências segundo dados do *Iramuteq*. Na presente análise vamos utilizar o núcleo de significação de Aguiar e Ozella

(2013), que valoriza as falas do sujeito no contexto. Diante desses resultados, a identificação dos termos recorrentes de certa forma pode ajudar na seleção dos pré-indicadores e dos indicadores.

Para esse movimento o Quadro 14 abaixo se remete aos pré-indicadores e aos indicadores considerados pertinentes a análise das condições objetivas iniciais dos professores e das professoras, que contemplava 7 perguntas referentes a pertinência da parceria da universidade com os sistemas de ensino; o porquê participar do Projeto CIFOPLAN; se o projeto pode contribuir com a formação continuada mediante temas problematizadores; os desafios, as conquistas e contribuições da formação docente pela participação no CIFOPLAN; a importância do diálogo; e se a metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire pode favorecer a formação docente e acadêmica dos(as) participantes.

Quadro 14 – Análise das condições objetivas iniciais de professores e professoras: relação de pré-indicadores e indicadores

PRÉ - INDICADORES	INDICADORES
<i>Sim, pois, abre um leque inovador de ideias e temas atuais, além de propiciar o fluir de pensamentos e críticas (P1).</i> <i>É fundamental que haja esse momento para que os professores tenham consciência da importância do seu papel na sociedade e como a universidade pode ampliar seu espaço para atingir de maneira eficiente os objetivos dos sistemas de ensino (P6).</i> <i>A parceria da universidade com os sistemas de ensino é extremamente importante. A comunicação entre as instituições viabilizam diálogos e atendem as demandas dos docentes, principalmente nas práticas sociais (P9).</i> <i>Sim. Porque é na academia, no coletivo que as inquietações singulares criam corpo e na pluralidade das falas durante os encontros que acontecem trocas e reflexões no sentido de mitigar essas inquietações (P14).</i> <i>Sim, pois a parceria proporciona que a teoria caminhe junto com a prática e através dessas trocas de experiências de conhecimento entre as universidades e o sistema de ensino, pode criar oportunidades de debates conforme a realidade de cada comunidade vigente (P17).</i> <i>Sim, pois essa parceria proporciona as novas discussões entre o mundo real e o ideal dentro das práticas e abordagens pedagógicas (P21).</i>	- O papel da universidade na formação docente e parceria universidade com sistemas de ensino; - Formação docente pela práxis - unidade teoria e prática; - Viabilização de diálogos e discussões sobre práticas sociais em rodas de conversas, troca de experiência e busca de novos conhecimentos;
<i>Para ampliar meus conhecimentos e buscar novos horizontes (P6).</i> <i>Para crescer no conhecimento científico e ajudar na escrita de um projeto para o mestrado e um artigo (P8).</i> <i>Priorizei a capacitação nos anseios do Ensino Fundamental II, que apesar de atuar a muito tempo, tenho poucos momentos de capacitação para o mesmo. Seguido dos anseios para novos rumos, discussões e ampliação de repertórios (P9).</i> <i>Principalmente pela busca de conhecimento, troca de experiências e elevação da minha prática pedagógica (P11).</i> <i>Sempre busquei oportunidades de curso ou rodas de conversas para que pudéssemos enquanto professor, morador dessa cidade, dialogar e propor mudanças para a área educacional que é muito complexa e esse curso me parece que irá levantar essas complexidades durante os diálogos (P14).</i> <i>Visando à formação continuada, grupo de estudo e aprendizado com os colegas do Ensino Fundamental II que pode resultar em mudanças metodológicas em práticas em sala de aula (P16).</i>	- Construção e produção do conhecimento científico; - Compreensão da realidade educacional e suas contradições; - Formação continuada;

Por um desejo interno do diálogo com um mundo que acredita poder agir em uma realidade tão engessada (P21). Tenho busca constante pelo saber, pelo compartilhar, pelo multiplicador de conhecimentos dentro da sociedade. Esse projeto pode ampliar conhecimentos e ultrapassar as fronteiras da escola (P22).	
Sim. Pois através dos temas e experiências entre palestrantes e estudantes, abriu um leque para refletirmos sobre nossas atitudes e metodologias usadas para chegarmos ao nosso objetivo maior que é a aprendizagem do nosso discente (P3). Os temas geradores¹⁰, escolhidos, tem na prática e principalmente nos significados a nossa vivência. A realidade do nosso município(P5). Sim, porque por meio do conhecimento cultural acontece o conhecimento científico (P8). Sim, acredito em uma educação que emancipa e a mesma que dialoga. Não há formação que gere produtos efetivos que não sejam eleitos pelos pares, bem como, contribuições sem discussões e estudos (P9). Sim, porque são temas históricos e atuais (P13). Sim, pois iremos discutir e debater temas que geram conflitos e dúvidas e também para sairmos da nossa zona de conforto para aperfeiçoar nossos conhecimentos (P17). Acredito que sim, pois são temas que traz para a nossa sociedade muitos problemas e principalmente para que possamos levá-los aos grupos que não estão participando deste momento (P23).	- Os temas problematizadores revelam a vivência do cotidiano escolar com conflitos, problemas e dúvidas; - O pensar e o agir na profissão docente; - Valorização do conhecimento cultural e histórico, autonomia profissional e aprendizagem cultural;
O desafio é sempre a interdisciplinaridade e o convívio com assuntos específicos (P1). Participar desse projeto pode trazer muitos desafios para a formação do docente, dentre eles temos: Gestão de tempo em conciliar a carga horária de aulas, pesquisas e outras atividades acadêmicas com as demandas do projeto de extensão pode ser difícil, exigindo um tempo maior (P3). O meu maior desafio é a distância, tempo que estou afastado dos saberes acadêmicos (P5). Os desafios que podem surgir seria o tempo de se dedicar a leitura (P8). O desafio é de levar algo motivador para nossos estudantes (P10). Escrita de gêneros diversos, inclusive científico (P11). Somente na organização do tempo destinado aos estudos e pesquisas no decorrer do curso e da formação (P16). Voltar a estudar, a ler mais, já que fiquei estagnada, mas acredito que ao abrir a mente para o novo tenho certeza que obterei resultados positivos (P17). Falta de tempo para estudar as referências bibliográficas, dificuldades em escrever artigos, engajamento das instituições escolares (P18). A dificuldade em trabalhar juntamente as famílias dos educandos (P23).	- Trabalhar com a interdisciplinaridade no contexto da sala de aula na interação com diferentes áreas do conhecimento; - Desafios na formação docente: dificuldades para escrever artigo científico; dificuldades no engajamento das famílias no cotidiano escolar; - Gestão do tempo para o trabalho pedagógico, as leituras, as atividades acadêmicas e a pesquisa;
A Maior contribuição do Projeto CIFOPLAN é reviver o sonho de níveis educacionais mais profundos. Despertar o desejo de voltar a escrever (P1). Acredito que o desenvolvimento de competências práticas, ou seja meu envolvimento em atividades, onde teoria e práticas andam lado a lado e a interação de diferentes áreas do conhecimento ajudando a ampliar a minha visão docente (P3). Escrever um artigo científico com publicação, produção de títulos para concorrer ao mestrado, iniciar meu projeto de escrever não apenas um artigo, mas vários, dar continuidade a vida acadêmica e se relacionar com o meio acadêmico (P7). As principais conquistas e contribuições que podem ser proporcionadas no CIFOPLAN seriam principalmente no “pensar científico”. As interações entre os pares, bem como a socialização com os temas recentes na educação (P9).	- Contribuir com a escrita de um artigo científico, realização pessoal e profissional; - Socialização com temas educacionais recentes, novas metodologias e estratégias de ensino;

¹⁰ Os(as) participantes levando em consideração a metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire (1983a, 1987) utilizam em suas respostas referentes aos questionamentos da pesquisa a terminologia “temas geradores”, que na presente pesquisa são considerados “temas problematizadores”, na perspectiva de desvelar demandas formativas de professores e professoras inspirando-se em propostas da obra freiriana.

Conhecimento científico, pesquisas, melhorias em minha prática pedagógica e realização pessoal e profissional (P11). Considero que as conquistas estejam relacionadas ao fato de poder compartilhar com o círculo, em que o aprendizado pode ser adquirido pela capacidade de dividir com os docentes todo aprendizado e ainda poder mostrar um pouco do conhecimento de cada um, esse contato mais próximo pode vir a ser importante e prazeroso (P12). A maior dessas conquistas certamente será meu crescimento intelectual e pro tabela o crescimento intelectual dos meus estudantes. Não posso deixar e mencionar o ganho que o município terá com cidadãos mais conscientes porque receberam um ensino mais emancipador (P14). Mais informação, mais aprendizagem, mais cultura, coisas que não sabia e já vi no 1º encontro até mesmo nas palavras dos colegas (P20). Autonomia para ouvir e falar, sugerir novas ideias e partilhas de conhecimentos (P22).	
Sim, pois esse diálogo oferece várias vantagens significativas: como troca de experiências, formação continuada, integração de teoria e prática, valorização e reconhecimento, feedback e melhorias, devido os professores da rede municipal podem fornecer informações sobre métodos e estratégias para os universitários, contribuindo assim para uma formação continuada dos futuros professores (P3). Sim, pois a visão dos estudantes que estão de fora do sistema é superimportante para reflexão e aprimoramento da nossa visão (P4). Sim, pois com o diálogo é possível desmistificar o que acontece na universidade e a prática em sala de aula (P6). O diálogo entre estudantes universitários e professores da rede é primordial para a construção de uma educação emancipadora. A diversidade dos temas atuais e o que vivemos atualmente na rede precisam ser confrontados. O pensar científico X o saber prático (P9). O diálogo faz se necessário sim, ainda mais quando se trata de universidade, docente e integrado ao município. O CIFOPLAN pode ser uma parte importante para o sucesso do nosso município e de muitos profissionais da educação (P12). O conhecimento é construído por vozes, por ideias diversas. Penso que somente através do diálogo entre os pensamentos de estudantes e profissionais em gêneros e territorialidades diferentes produzirá conhecimentos e ações que poderá contemplar as diversidades (P14). Sim, pois através das nossas experiências os estudantes terão uma percepção da realidade do ensino no município, não ficando somente no campo da teoria e os estudantes também podem trazer novas ideias na prática do ensino-aprendizagem (P17).	-Desmistificar a formação inicial docente; - O pensar científico e o saber prático precisam ser confrontados; - Interação dialógica entre os pares: o conhecimento é construído por vozes e ideias diversas.
Sim, no meu entendimento eu acredito que os círculos de cultura podem favorecer tanto na formação docente, quanto acadêmica, o diálogo pode ser uma ferramenta central da aprendizagem promovendo uma troca mútua de saberes entre todos os envolvidos. Isso pode permitir uma aprendizagem horizontal e colaborativa (P3). Sim, creio que estamos iniciando uma práxis! A teoria e a prática estará em nossa formação (P5). Sim. É por meio do diálogo, trocas de experiências que será possível observar e melhorar a prática pedagógica (P6). Os Círculos de Cultura favorecem sim uma formação docente acadêmica. Os caminhos eleitos nos círculos despertam para mudanças e automaticamente tomadas de decisões unilaterais. Não existe educação sem fala, bem pouco falas sem educação (P9). Reflexões, trocas, conhecimentos e cultura são fatores de grande contribuição do aprendizado e da prática educacional (P11). O diálogo é parte que pode diferenciar e mostrar a importância no círculo de cultura, para o desenvolvimento de cada um, mostrando as contribuições para que o CIFOPLAN possa se tornar um sucesso. Acredito ainda que será muito importante e grandioso para os futuros acadêmicos, juntamente com os docentes	- O círculo de cultura: um pouco da história e da experiência de cada participante, conhecimento partilhado de forma circular, horizontal e colaborativa; - Educação na perspectiva emancipadora e libertadora.

<i>municipais, [...] O círculo de cultura nos permite conhecer um pouco da história e experiência de todos (P12).</i> <i>Sim, por ser Paulo Freire um dos pensadores mais notáveis da pedagogia (P13).</i> <i>Bell Hooks, seguidora das ideias de Paulo Freire escreveu uma obra ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade, a autora é convicta que a roda de conversa possibilita mudanças e eu compartilho dessas convicções (P14).</i> <i>Tudo que é referenciado ao Mestre Paulo Freire, vejo com muito amor e afeto envolvido e o conhecimento sendo compartilhado de forma circular (P16).</i>	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os pré-indicadores dispostos no Quadro 14 acima permitem uma análise detalhada das falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse primeiro movimento a pesquisa apontou um quantitativo de 55 pré-indicadores, considerando as abordagens similares, complementares e contraditórias da análise das condições objetivas iniciais dos professores e professoras a pesquisa chegou a um quantitativo de 19 indicadores que foram determinantes para a investigação da formação docente e acadêmica por meio de um projeto de Extensão Universitária.

As condições objetivas iniciais dos professores e professoras podem revelar que “a contradição como realidade e expressão da realidade é capaz de indicar à educação não apenas seu momento de integração no processo de dominação, exercido pela ação e política existentes, mas também seu momento possível de negação e resistência” (Cury, 2000, p. 121). Em busca deste momento possível de negação e resistência os indicadores apontam a necessidade da parceria da universidade com a escola, a valorização da formação pela práxis e o incentivo a construção e produção do conhecimento científico. Visando a articulação de processos formativos que permitam aos professores e professoras a compreensão da realidade educacional, mediante o desvelamento das ideologias dominantes herdadas do sistema capitalista, bem como, suas contradições.

Conforme Cury (2000) é importante detectar as contradições e buscar interpretá-las, em prol da superação das mesmas na prática social transformadora. Nessa perspectiva investigadora, considerando a realidade social a partir das relações materiais e históricas que permeiam a vivência de estudantes da graduação. Para identificar os termos recorrentes foi organizado um *corpus* textual com todas falas dos graduandos e graduandas referentes a análise das condições objetivas iniciais e enviado ao *software Iramuteq*, visando elaborar uma nuvem de palavras para perceber as palavras-chave recorrentes no texto. Com esse procedimento a intenção é facilitar a compreensão do contexto geral das respostas dos graduandos e das graduandas e promover a construção dos indicadores levando em consideração os termos evidenciados na Figura 10 que contempla a nuvem de palavras supracitada.

Quadro 15 – Análise das condições objetivas iniciais de graduandos e graduandas: relação de pré-indicadores e indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Entendo por Extensão Universitária atividades acadêmicas que realizamos que permitem aos graduando explorar um pouco mais da sua futura área de atuação ao passo que contribui para as necessidades da comunidade ao qual a IES se encontra. Assim, a Extensão Universitária são atividades práticas e flexíveis em que é possível viver a aprendizagem para além de eventos acadêmicos em que o estudante de graduação pode potencializar seus saberes e também realizar pesquisas e produções acadêmicas (G1). Acredito que seja um aperfeiçoamento de determinada demanda existente (G2). Vai além do ensino e da pesquisa tradicional, envolvendo a aplicação prática do conhecimento em questões de relevância social. Tendo como objetivo promover a transformação social, aproximando a academia das demandas e necessidades da comunidade (G3). Entendo sobre extensão universitária como uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para que nossa formação seja completa. Iniciando em nós esse lado de troca de conhecimento com a sociedade (G4). A extensão universitária serve para fazer a ligação entre a universidade e a sociedade. Desse modo ela pode proporcionar o diálogo concreto entre teoria e prática (G6). A Extensão Universitária, a meu ver, como o nome já diz, é o estender do aprendizado universitário, abre caminhos de aprendizado ao discente além da sala de aula e proporciona diferentes oportunidades seja de aprendizado, produções, práticas ou vivências, que dificilmente poderia ser trabalhados em conjunto com a rotina de conteúdos a serem ministrados do currículo da universidade. Logo, proporciona ao estudante uma visão mais ampla de sua formação e possibilidades que vão além do vivenciado em sala de aula (G9). A extensão universitária [...] promove a troca de experiências entre a universidade e a sociedade, ajudando a resolver problemas reais. Além disso, fortalece o aprendizado dos estudantes ao aplicarem na prática o que aprendem em sala de aula, preparando-os melhor para o mercado de trabalho e para serem cidadãos mais engajados e conscientes (G10). Enriquece a formação dos alunos, desenvolvendo competências como trabalho em equipe, liderança e responsabilidade social, e, simultaneamente, fortalece o papel da universidade como agente transformador na sociedade (G15).	- Extensão Universitária como potencializadora de produções acadêmicas e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; - Dificuldade em compreender a concepção de Extensão Universitária; - Impacto na formação do(a) estudante e transformação da sociedade; - Interdisciplinaridade e interprofissionalidade: vivência da profissão de forma real e concreta;
Aceitei participar do CIFOPLAN porque achei um projeto de extensão diferente do que estava sendo proposto e realizado na minha instituição de ensino superior (G1). Aceitei participar do Projeto CIFOPLAN porque vi nele uma oportunidade de aplicar meus conhecimentos, contribuir para o desenvolvimento educacional onde promove a inclusão social, ao mesmo tempo em que aprendo sobre a formação docente e trabalho para criar um impacto positivo (G3). Achei um projeto muito bem organizado e bem proveitoso. Algo que gostaria que houvesse com mais frequência dentro da minha própria universidade (G4). O projeto CIFOPLAN é uma oportunidade de construir o diálogo com a sociedade. Além de proporcionar grandes ganhos para a minha formação acadêmica enquanto futuro professor (G6). Pela oportunidade de aprender como funciona uma extensão e pela interação entre os acadêmicos (G8). Pois vi no projeto a oportunidade de obter mais conhecimentos e experiências acerca da minha formação e futura formação. Além da possibilidade de ter acesso aos conteúdos e participar de debates (G9). Para aumentar minhas vivências acadêmicas e ter horas de extensão (G12). Aceitei participar do Projeto CIFOPLAN porque queria aprimorar minhas experiências e explorar novos campos de pesquisa (G15).	- Conhecer concepções de Extensão Universitária e compreender como pode ser concretizado um projeto de extensão e adquirir horas de extensão; - Ampliar conhecimentos e experiências sobre a formação docente e explorar novos campos de pesquisa;

Antes de iniciarmos os encontros, tivemos uma reunião de apresentação do Projeto CIFOPLAN na qual nos foi informado sobre os encontros e os temas geradores propostos pelos professores participantes. Assim, achei os temas atuais e pertinentes (G1). A escolha dos temas geradores demonstra uma abordagem alinhada com os desafios sociais e contemporâneos, e isso, proporcionará uma oportunidade única de aprofundar meu conhecimento sobre tais questões, desenvolver habilidades práticas e aprimorar minha interação entre academia e comunidade (G3). Os temas geradores inclusive atuais e importantes para uma formação de docentes conscientes dos fatores que contribuem para uma educação mais inclusiva e crítica das mazelas sociais que precisam ser trabalhadas e discutidas na sala de aula de forma objetiva e educativa. Como, por exemplo, trabalhar respeito, cidadania, e conscientização das diversidades culturais, histórias, contra o racismo e a desigualdade social (G5). Os temas geradores são de extrema importância para que eu enquanto futuro professor saia mais preparado para o exercício da profissão docente (G6). Cada tema escolhido foi extremamente pertinente e me permitiu vislumbrar certas áreas, presentes na graduação a qual estou cursando, por diferentes discussões e prismas (G9). O Projeto CIFOPLAN é bastante eficaz para contribuir com o processo formativo dos acadêmicos, proporcionando não apenas conhecimento teórico, mas também prático e experiencial, alinhado com os desafios e demandas atuais da educação (G10). Acredito que o Projeto CIFOPLAN pode contribuir significativamente para o meu processo formativo, especialmente devido aos temas geradores escolhidos pelos professores da rede (G15).	- Os temas problematizadores escolhidos para o Projeto CIFOPLAN foram atuais e pertinentes e importantes para a formação crítica no exercício da profissão docente; - Aprofundar os conhecimentos dos acadêmicos(as) na abordagem dos desafios sociais e contemporâneos da sociedade; - Interação da universidade com a comunidade;
De modo geral, um dos desafios quanto a minha participação em projetos de extensão universitária é o meu desinteresse nos projetos que são propostos e realizados na minha IES. Sinto que ficamos muito em eventos acadêmicos, embora, por vezes, elaboramos oficinas para explorarmos nosso conhecimento teórico-prático. Contudo, não acho que contribuímos de forma significativa para a comunidade, somente exploramos eventos e vez ou outra oficinas e conversas sobre temas específicos da nossa área de formação (licenciatura). Em outras palavras, ficamos mais dentro do nosso nicho: a comunidade acadêmica sem muito abordar a comunidade externa (G1). A necessidade de equilibrar as demandas do projeto com as atividades da faculdade, considerando que estou no último semestre do curso na fase de elaboração do TCC, pode ser um desafio exigindo uma boa organização e gerenciamento do tempo (G3). Só a participação em todos os encontros, devido à distância. Porém gostaria muito de fazer parte de todos os encontros (G4). A formação acadêmica é longa e desafiadora são inúmeros casos, mas acredito que o tempo e a oportunidade de realizar os projetos sejam o maior desafio (G6). O desafio maior será conciliar o tempo pelo fato do projeto ser em outra cidade (G7). Acredito que [...] o principal desafio seja a sobrecarga de atividades no dia a dia. Pois a extensão, mesmo que faça parte da formação, acontece de maneira separada e requer um tempo a mais de dedicação do aluno. E levando em conta a realidade de muitos, principalmente dos estudantes que fazem graduação no período noturno - que durante o dia provavelmente trabalham e tem outros afazeres familiares e estudantis da universidade, pode ser complicado conciliar algo mais em sua rotina (G9). O maior desafio do estudante que começou esse percurso recentemente é a timidez, tanto em expor suas ideias quanto a pedir conselhos e ajuda pra uma experiência melhor na área da educação (G10). Um dos maiores desafios que posso enfrentar é a escrita acadêmica. Embora a pesquisa em si me interesse muito, transformar essas pesquisas em textos	- Um desafio da universidade é contribuir de forma significativa com a comunidade externa, pelo fato de priorizar eventos acadêmicos somente no âmbito da academia sem levar em conta a comunidade externa; - Desafios na formação acadêmica do discente da graduação: organização e gerenciamento do tempo, timidez e dificuldade com a escrita acadêmica; - A distância da cidade onde projeto foi realizado; - O desafio de realizar a extensão no período de aula do(a) estudante da graduação para que todos tenham a oportunidade de participar;

acadêmicos de qualidade é uma tarefa mais complexa para mim. A articulação de ideias, a estruturação adequada dos argumentos e a conformidade com as normas acadêmicas são aspectos que exigem um esforço adicional e representam um obstáculo significativo no meu desenvolvimento acadêmico (G15).	
De modo geral, creio que projetos de extensão universitária que explorem atividades para além dos eventos já proporcionam conquistas. Haja vista que na extensão podemos realizar trabalhos e pesquisas sobre temas dentro da nossa área de atuação (licenciatura), além de escrever texto(s) acadêmico(s) e assim trabalhar a nossa aprendizagem de forma prática e teórica. Além disso, na extensão podemos ir a campo, e estudar as possibilidades e os desafios da nossa futura profissão (G1). Primeiramente, terei a oportunidade de aplicar teorias e conceitos aprendidos em sala de aula em um contexto real, além disso a interação com a equipe multidisciplinar e a comunidade em geral me permitirá aprimorar minhas habilidades de comunicação, escrita, trabalho em equipe e etc (G3). Estou na pretensão de tentar um mestrado, então a conquistas de ter textos submetidos que entram no currículo será uma grande conquista (G6). Aprendizado de temas que muitas das vezes não são abordado durante as aulas na Universidade (G7). São várias as conquistas, como: obtenção de conhecimento, vivências e práticas que vão além do trabalhado em sala de aula, produção de livros e artigos, crescimento, currículo, oportunidade de receber bolsas ou auxílios para exercer funções dentro da extensão, oportunidade de conhecer outros lugares e países em representação a universidade e projeto de extensão universitária e etc (G9). Um projeto de extensão universitária pode proporcionar conquistas como aprendizado prático, conexões com a comunidade, desenvolvimento de habilidades sociais e cívicas, além de aplicação de conhecimentos acadêmicos em contextos reais (G10). Mais desenvoltura de como conversar em público e experiência na área (G12). Um bom entendimento sobre a sala de aula, compartilhamento de questões vividas no ambiente escolar (G13).	- Possibilidades e desafios de compreender pela participação em ações coletivas o processo histórico-social para formação de professores/professoras críticos(as) e transformadores(as); - Conquistas na formação acadêmica: melhorar o currículo, possibilidade de passar nos programas de mestrado, conhecimentos e vivências da realidade escolar, oportunidade de receber bolsas de extensão, conexão com a comunidade, desenvoltura para falar em público, interdisciplinaridade e interprofissionalidade;
Sim, essas atividades proporcionam uma valiosa oportunidade para os estudantes aplicarem seus conhecimentos teóricos na prática, além de promover um senso de responsabilidade social e cidadania, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real de forma mais abrangente (G3). Sim, um estudante que participa de ações extensionistas, terá na sua bagagem conhecimentos e experiências adquiridas através de palestras e trocas de experiências dos colegas de educação já formados, isso acrescenta bastante na formação acadêmica e profissional dos futuros docentes (G5). Sim. Por meio desse projeto podemos exercer ainda mais a escrita e por meio disso adquirirmos uma prática no ato de leitura e escrita que será essencial para a nossa formação (G7). Participando de maneira ativa, fazendo, colocando em prática, o discente se torna alguém que está à frente do seu aprendizado, ao participar e colocar em prática um projeto, o próprio aluno tem a oportunidade de se ensinar, ser ativo em seu aprendizado e não somente um reprodutor de assuntos ou conteúdos (G9). Sim, é muito importante a participação ativa do estudante universitário em ações extensionistas, porque isso permite aplicar na prática o conhecimento teórico adquirido, contribuindo e desenvolvendo habilidades interpessoais e profissionais essenciais (G10). Sim, considero extremamente importante a participação ativa do estudante universitário em ações extensionistas. Essas atividades permitem que os alunos apliquem o conhecimento teórico em contextos práticos, contribuindo para uma formação mais completa e integradora (G15).	- Desenvolvimento do senso de responsabilidade social e cidadania; - Formação acadêmica, integradora e profissional dos futuros docentes;
Entendo que ser protagonista em uma ação extensionista é o aluno de graduação se sentir participante do projeto de extensão ao qual pertence,	- Ser protagonista de uma ação extensionista: explorar

podendo explorar suas habilidades, conhecer os seus limites e contribuir com os seus saberes. [...] Com isso, entendo que ser protagonista em uma ação extensionista seja o aluno se sentir participante, e ver que a sua contribuição impacta de forma positiva o projeto, desde atividades simples de como organizar o lugar em que o projeto ocorrerá como também apresentar uma palestra/oficina/atividade/dinâmica (G1). É assumir um papel ativo e responsável na busca por transformação e impacto positivo na comunidade. Significa não apenas ser um mero espectador, mas também um agente de mudança, engajado na identificação dos problemas, na proposição de soluções e na implementação de ações concretas (G3). Eu creio que é aquele que organiza praticamente muita coisa, que expressa, que escreve, que sabe trazer uma base teórica sobre as falas (G4). É participar de maneira ativa, propor dinâmicas, debater e vivenciar todo o projeto (G6). Ser autor da sua própria história, fazer o que muitos sonham, mas não realizam (G8). É fazer e considerar a extensão uma parte importante da sua formação e agir como tal. Participar de fato, aproveitar todas as oportunidades que lhe aparecem e ir além disso, buscar ressignificar seu aprendizado a partir do experienciado e vivido (G9). Ser protagonista em uma ação extensionista significa assumir um papel ativo e liderar iniciativas que buscam solucionar problemas sociais ou comunitários, utilizando o conhecimento acadêmico para promover mudanças positivas (G10). Ter iniciativas e ser proativo junto a equipe e colaboradores (G11). Atuar de maneira solicitada em todos os encontros e tentando sempre participar e fazer mediação junto com todos presentes no Projeto, assim como foi no CIFOPLAN (G13). Ser protagonista [...] envolve liderar iniciativas, tomar decisões estratégicas, e colaborar com colegas e a comunidade para alcançar os objetivos estabelecidos. Um protagonista em ações extensionistas é alguém que não apenas participa, mas também influencia e direciona as atividades, demonstrando comprometimento, responsabilidade e criatividade (G15).	suas habilidades, conhecer seus limites, contribuir com seus saberes, assumir papel ativo e responsável, ser agente de mudança, saber expressar e escrever embasado em teóricos pertinentes ao assunto a ser tratado, propor dinâmicas, debater, ser autor da própria história, ressignificar seu aprendizado a partir das experiências vividas, ter iniciativa e demonstrar liderança positiva, comprometimento, responsabilidade e criatividade. - Identificar problemas educacionais, sociais e comunitários, propor soluções e buscar implementar ações concretas, promover impacto na sociedade;
Acho interessante ouvir o que professores que já atuam têm a dizer sobre as possibilidades e desafios da docência, em especial na rede pública de ensino (G1). Sim, esse intercâmbio de conhecimentos e experiências permite uma troca enriquecedora, em que os estudantes universitários podem compartilhar novas perspectivas e ideias, enquanto os professores compartilham suas vivências e saberes acumulados ao longo dos anos. Além disso, essa colaboração promove o fortalecimento da educação, proporcionando novas abordagens pedagógicas e soluções inovadoras para os desafios em sala de aula (G3). Sim, considero importante o debate e o diálogo entre estudantes universitários e professores. Esse diálogo pode motivar os estudantes a se identificarem com a profissão docente (G5). Sim, considero que o município será nosso futuro local de trabalho então o diálogo é extremamente importante para validar a troca de experiências (G6). É pôr em discussão a realidade e propiciar ao discente um pré-preparo a ela, por meio do apresentar de ideias e possibilidades em lidar com tal realidade (G9). Sim, é importante o diálogo entre estudantes universitários e professores da rede municipal de educação porque facilita a troca de experiências, conhecimentos e práticas educacionais, enriquecendo o aprendizado de ambos os lados e promovendo o desenvolvimento conjunto de novas ideias e abordagens pedagógicas (G10). Essa interação promove uma troca rica de conhecimentos e experiências, beneficiando ambas as partes. Os professores trazem sua expertise prática e insights sobre os desafios e necessidades reais da educação básica, enquanto	- Ouvir relatos reais das possibilidades e desafios da docência, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências; - Discussões sobre novas abordagens, teorias e metodologias pedagógicas e soluções inovadoras para os desafios da sala de aula; - Uma forma de se identificar ou não com a profissão docente;

os estudantes universitários podem compartilhar as mais recentes teorias e metodologias aprendidas (G15).	
Sim, creio que os diálogos que serão estabelecidos entre professores e alunos em formação inicial nos Círculos de Cultura contribua em partes para a minha formação acadêmica considerando que desses diálogos teremos ideias, sugestões, experiências, dúvidas, receios a respeito da vida docente. Assim, ao ouvir relatos de professores que já atuam na educação, posso já ir traçando caminhos da minha persona docente. E digo que contribuirá em partes, porque a outra parte virá da minha própria atuação docente e das minhas vivências enquanto professora (G1). Percebo que os círculos aproximam discentes do mundo dos docentes, tornando-os mais visionários (G2). Essa abordagem pedagógica incentiva a participação ativa dos envolvidos promovendo a reflexão crítica, o respeito as diferentes perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Além de estimular o desenvolvimento acadêmico de uma educação mais participativa e emancipadora (G3). Sim, porque prioriza as falas de todos, não só a fala de uma pessoa ou profissional. Essa troca é positiva (G4). Sim, pois nos orienta a importância da cultura, as trocas de experiências entre professores e alunos. Percepção de Paulo Freire é que o ponto de partida na utilização do círculo de cultura é o mundo concreto, a partir das diversas realidades sociais. O ensinar e o aprender, proporcionando a libertação, não meramente para que o indivíduo seja inserido num mercado de trabalho, mas para resguardar as suas identidades e dialogar com o novo (G5). Paulo freire como um dos mais conhecidos na pedagogia com seus os livros e falas que são de extrema importância na vida acadêmica universitária dos alunos e também dos professores (G7). Os círculos nos possibilita uma visão melhor dos colegas. Prestamos mais atenção ao olhar nossos colegas nos olhos, além de sentir mais segurança (G8). Propicia uma reflexão e um vislumbre além do já conhecido acerca da sua formação e práxis docente daqueles que participam (G9). O diálogo inspirado nos "Círculos de Cultura" de Paulo Freire pode favorecer a formação docente e acadêmica ao promover uma reflexão crítica e colaborativa sobre práticas educacionais, incentivando a construção de conhecimento coletivo e a adaptação de estratégias pedagógicas às realidades locais, melhorando assim a qualidade do ensino e aprendizado (G10). A metodologia de Paulo Freire diz que devemos entender a sociedade em que os alunos estão inseridos para as aulas fazerem sentido e colocar o aluno como o centro da aprendizagem (G12). Na minha concepção, o diálogo inspirado na metodologia dos "Círculos de Cultura" de Paulo Freire pode favorecer significativamente a formação docente e acadêmica. Essa abordagem promove uma comunicação horizontal, onde todos os participantes são vistos como detentores de saberes valiosos, contribuindo para uma aprendizagem mútua e colaborativa. [...]. Essa troca permite uma reflexão crítica sobre a prática educativa, incentivando tanto os futuros docentes quanto os professores em exercício a desenvolverem uma visão mais holística e crítica da educação (G15).	- Pode traçar os caminhos da formação docente, na aprendizagem coletiva que valoriza a fala de todos e todas, tomando os participantes do círculos pessoas mais seguras e confiantes de suas ações; - A importância da cultura presente nas diferentes realidades sociais na promoção de uma educação libertadora que favoreça a construção coletiva do conhecimento de forma crítica, participativa e emancipadora; - Formação docente inicial no movimento da práxis pela construção de estratégias pedagógicas pelo coletivo e levando em consideração as realidades locais e as necessidades formativas do(a) educando(a);

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse segundo movimento a pesquisa apresentou conforme expresso no Quadro 15 as falas pertinentes aos graduandos e as graduandas, em que foi considerado o quantitativo de 73 pré-indicadores com expressões relevantes ao objetivo da presente pesquisa. Visando filtrar as abordagens analisadas a pesquisa chegou a um quantitativo de 25 indicadores que são similares, complementares e também contraditórios em algumas falas, mas que podem levar a

compreender as percepções e concepções dos estudantes da graduação em relação a formação docente e acadêmica pela Extensão Universitária.

Os indicadores apresentam em sua essência as contribuições de uma formação docente pela Extensão Universitária, assim como, destaca a dificuldade de alguns estudantes da graduação em compreender os sentidos e concepções da Extensão Universitária. As falas indicam que os temas problematizadores foram considerados pertinentes por abordarem os desafios sociais e contemporâneos da sociedade. Além disso, a universidade na visão dos estudantes precisa promover parceria com a comunidade externa na promoção do intercâmbio de saberes e de uma visão mais crítica da sociedade. Conforme Netto (2011) considerando as ideias defendidas por Marx, a educação crítica pode ser compreendida como um espaço potencial para o desenvolvimento da consciência de classe e da organização política, se desvinculada dos interesses dominantes.

Na perspectiva de investigar a visão inicial do processo formativo de estudantes do mestrado acadêmico, a Figura 11 abaixo tem como proposta apresentar as palavras recorrentes no *corpus* textual da análise das condições objetivas aplicada aos mestrandos e mestrandas. Nesse sentido, mediante o *software Iramuteq* foi possível elaborar uma nuvem de palavras que reflete profundamente a dimensão de contextos que se fazem pertinentes na formação acadêmica e docente mediante ações extensionistas promovidas pelo CIFOPLAN.

Figura 11 – Nuvem de palavras da análise das condições objetivas iniciais de mestrandos e mestrandas



Fonte: Elaborado pela autora via *Iramuteq* (2024).

De acordo com a nuvem de palavra demonstrada na Figura 11 acima foi possível perceber que as palavras que apareceram com mais frequência foram conhecimento (f= 59) e formação (f= 59) seguida da palavra professor com (f= 56), extensão (f= 47), prático (f= 42), universitário (f= 38), projeto (f= 34), acadêmico (f= 29), estudante e experiência (f= 27), ação, comunidade e pesquisa (f= 26), diálogo e sociedade (f= 25) e outras. Essas palavras revelam que os mestrandos/mestrandas utilizam com mais frequência os termos referentes as concepções da Extensão Universitária.

É importante mencionar que essas palavras se referem a um *corpus* textual da resposta de 13 mestrandos/mestrandas que contemplam um universo de 4.880 ocorrências, segundo dados do *Iramuteq*. A identificação dos termos recorrentes de certa forma ajuda na seleção dos pré-indicadores, dos indicadores e em consequência dos núcleos de significação que foram abordados com mais evidência nos próximos tópicos do capítulo.

Seguindo esse entendimento, o Quadro 16 abordará as expressões e concepções dos mestrandos e mestrandas ao responder a análise das condições objetivas iniciais da pesquisa. Essa análise das condições objetivas continha 10 questões envolvendo o entendimento da Extensão Universitária; a participação no Projeto CIFOPLAN; a contribuição do projeto no processo formativo do(a) estudante do mestrado; os desafios, conquistas e contribuições do projeto na formação acadêmica e na formação inicial e continuada de professores(as); um questionamento sobre a participação do(a) mestrando(a) em ações extensionistas; a opinião sobre o protagonismo estudantil; sugestão de ações que podem ser realizadas por mestrandos(as) em projetos de extensão; a importância da dialogicidade e a metodologia dos círculos de cultura.

Quadro 16 – Análise das condições objetivas iniciais de mestrandos e mestrandas: relação de pré-indicadores e indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<i>A extensão universitária, em sua essência, objetiva a transformação dos indivíduos e da sociedade. Suas ações fundamentam-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A dialógica para construção conjunta de conhecimento da universidade com a comunidade, sem hierarquização, a omnilateralidade e uma formação que pode potencializar uma práxis crítica e emancipatória são marcas basilares caracterizadoras da extensão (M1).</i> <i>A extensão universitária é o elo entre a universidade e a sociedade, constituindo uma via de mão dupla. Trata-se de construir conhecimento, teórico e prático, levando a formação acadêmica para além dos muros da universidade e trazendo a sociedade para dentro destes. A extensão não é assistencialista, como muitas universidades a consideram, mas sim uma construção de conhecimento recíproco (M2).</i> <i>A Extensão Universitária é o movimento que pode propiciar o ensino, pesquisa e extensão. Nessa concepção a extensão visa promover a interação entre a universidade e a sociedade, levando o conhecimento produzido na academia</i>	- Impacto e transformação da sociedade; - Impacto na formação do estudante; - Indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão; - Omnilateralidade: formação humanizadora e integral do sujeito social;

para além dos muros da instituição e contribuindo para a resolução de problemas, a demanda e necessidades da comunidade (M4). São atividades acadêmicas e culturais desenvolvidas pela universidade de modo a promover interações com a sociedade, ou seja, os serviços, cursos e os serviços se estendem para além do campo universitário (M6). A extensão universitária é uma ação realizada com professores ou alunos em uma comunidade para compartilhar conhecimento com um público externo e adquirir esse conhecimento por meio da pesquisa (M7). É a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social. Todavia, julgo que essa relação entre a academia e a comunidade, conseqüentemente a sociedade como um todo, deve estar cada vez mais presente, visto que ainda existem lacunas nesse abismo entre o campo científico e a sociedade que devem ser sanados. Um trabalho árduo, que sem sombra de dúvidas merece apoio e atenção (M11). É a comunicação entre a Universidade e a sociedade objetivando a troca de saberes científicos e espontâneos de modo que ambos os conhecimentos se complementem sem que haja uma hierarquia, realizando mudanças positivas para a sociedade (M13).	- Concepção epistemológica da extensão: assistencialista (produção de mão de obra), acadêmica, processual e orgânica (produção de conhecimento científico);
Considero que iniciativas como o CIFOPLAN devem ser disseminadas, uma vez que têm o potencial de aprimorar a formação dos professores. Rumo a uma práxis, estes podem atuar como mediadores na transformação social dos indivíduos e, por conseguinte, da sociedade (M1). Porque é um projeto de formação docente em outra dimensão que é o círculo de cultura freiriano (M4). Porque o CIFOPLAN faz parte da extensão universitária com círculos temáticos que levam formação aos professores em exercício da docência com temáticas diferenciadas possibilitando troca de diálogos entre mestrandos, graduandos para contribuir com a prática docente dos professores que estão em sala de aula (M7). Visto que se trata de uma proposta científica freiriana, este por si só seria um motivo justificável. Entretanto, estar entre os pares e socializar a pesquisa que venho desenvolvendo na academia é uma forma de externar o que vivo no campo acadêmico. Uma forma de retribuir com o conhecimento adquirido, novos saberes que só a experiência de outros docentes pode agregar (M11). Entendi que o CIFOPLAN desempenha um papel importante na promoção do desenvolvimento social, cultural, econômico e científico, além de enriquecer a formação dos estudantes e contribuir para a formação de cidadãos mais engajados e conscientes (M12).	- Formação que pode potencializar uma práxis crítico-emancipadora; - Círculo de cultura com proposta científica freiriana;
O CIFOPLAN, em virtude de sua característica extensionista, opera considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, é capaz de oferecer uma contribuição efetiva para a formação do pós-graduando Stricto Sensu, que necessita se envolver de maneira contínua em atividades dessa natureza, incluindo a produção de artigos e trabalhos científicos, bem como a participação em eventos acadêmicos, como seminários, simpósios e palestras (M1). Durante o círculo de cultura temos relatos de professores atuantes em sala de aula. No mestrado, estamos produzindo ciência e precisamos saber o que a sociedade necessita, afinal, nossa pesquisa deve impactar a sociedade (M2). Possibilita a interação entre o pós-graduando trazendo conhecimento da Academia para aqueles professores estão fora da academia, visando aprimorar seu fazer pedagógico (M7). O processo formativo é constante e é dele que brotam frutos de incentivo, para que os professores que estão nos círculos de conversa possam ser incentivados a uma prática de formação crítico-emancipadora e certamente, inspirada na pedagogia libertadora e transformadora, cuja abordagem sócio-histórico e político-crítica envolvem, de certa forma, os sujeitos comprometidos com o processo (M11). Participar dos círculos nos permite promover a inclusão social, envolvimento com a comunidade, enriquecimento da formação dos estudantes, oportunidades	- Produção e construção de conhecimento científico;

práticas, transferência de conhecimento e desenvolvimento de cidadãos ativos e responsáveis (M12). Contribui no sentido acadêmico propriamente, pois, é preciso estudar as questões abordadas em cada temática de forma científica e com a sensibilidade que os conteúdos trazem. E no sentido humano, me realizo profissionalmente quando tenho oportunidade de contribuir com projetos dessa magnitude (M13).	
Incompatibilidade com a carga horária de trabalho, ausência de flexibilidade por parte das instituições de ensino para liberar o servidor para participação, e falta de crença por parte dos professores de que a extensão universitária pode ressignificar sua prática rumo à práxis, visto que muitos desconhecem a concepção epistemológica da extensão universitária (M1). Os principais desafios incluem o tempo que precisa ser disponibilizado para os professores participarem deste processo de formação, conseguir palestrantes qualificados para os temas geradores e a organização do projeto (M2). Penso que é fazer o povo querer participar (motivação) (M3). Nesse sentido os desafios para implementação de projeto de extensão visando à formação acadêmica e à docência são vários como: integração entre teoria e prática, engajamento dos estudantes como graduandos e mestrandos, articulação com a comunidade, recursos financeiros e infraestrutura, avaliação de impacto, tempo e carga horária, formação docente e sustentabilidade do projeto ou seja, a continuidade (M4). Disponibilidade de tempo, falta de conhecimento sobre a importância da Extensão Universitária. Falta de incentivo por parte da secretaria para o professor participar (M7). Acredito que o maior desafio na execução de um Projeto de Extensão Universitária é manter o grupo motivado. Evitando assim as desistências no percurso do projeto (M8). Acredito que o grande e principal desafio está na existência de políticas públicas que interessem por formação e que dê a real importância para que ocorra (M10). Penso que um dos grandes desafios é fazer com que a pesquisa esteja presente na realidade daquilo que os professores, no caso, tanto necessitam. Evidenciar que a academia e as pesquisas no Stricto Sensu procuram responder as angústias da sociedade e por fim contribuir com o que os professores, docentes da educação básica, necessitam. Não só a teoria, mas uma prática inspiradora e representativa que de alguma forma possa solucionar problemas em sala, ou ainda proporcionar a reflexão (M11). Os desafios são os recursos financeiros, engajamento da comunidade, integração com a pesquisa e o ensino, avaliação e medição de impacto, sustentabilidade, barreiras institucionais, capacitação docente e discente, avaliação de aprendizado, gestão, coordenação, ética e responsabilidade social (M12).	- Incompatibilidade com a carga horária do trabalho, ausência de flexibilidade por parte das instituições de ensino, - Organização e gestão do tempo e do conhecimento, engajamento dos(as) participantes, unidade teoria e prática, articulação com a comunidade, pesquisas e práticas inspiradoras e representativas que de alguma forma possa solucionar problemas em sala de aula, ou ainda proporcionar a reflexão crítica; - Recursos financeiros, infraestrutura do local de formação, sustentabilidade (continuidade) do projeto, falta de incentivo da secretaria para motivar os professores e as professoras a participarem, falta de políticas públicas;
Formação acadêmica crítica, dinâmica, transformadora e ressignificadora, orientada para uma práxis que estimula os discentes a serem protagonistas e participantes ativos na construção do conhecimento, contribuindo assim para uma repercussão significativa em termos de transformação social (M1). Irei citar duas: a primeira é o conhecimento prático de professores experientes para os alunos da graduação; a segunda é o conhecimento teórico dos alunos da graduação para os professores experientes (M2). Nesse sentido promove a integração entre teoria e prática, busca-se aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula em situações práticas, proporcionando aos estudantes uma formação mais completa. Vale salientar a contribuição para o desenvolvimento social e cultural, por meio de projetos e ações, as instituições de ensino superior podem atuar no desenvolvimento de comunidades, estimulando o crescimento socioeconômico e cultural (M4). São diversas contribuições dentre elas: a experiência em ambientes diversificados, integração da teoria na prática de modo real, sendo isso valioso para os mestrandos e professores que desejam aprofundar a compreensão em áreas afins; o desenvolvimento de competências de comunicação eficaz com a comunidade envolvida; estimula a reflexão crítica e a análise profunda em	- Formação acadêmica crítica, dinâmica, transformadora e ressignificadora, na perspectiva de uma práxis revolucionária, formação inicial e continuada; - Vivência da profissão de forma real e concreta, experiências em ambientes diversificados, unidade teoria e prática, desenvolvimento de competências de comunicação dialógica com a comunidade

relação ao ensino e à prática educacional, assim como o reconhecimento da importância da formação continuada e da atualização constante de conhecimentos e práticas pedagógicas (M6). Ampliação dos conhecimentos acadêmicos, oportunidade para o aluno ampliar sua formação inicial, atualizar sua prática pedagógica, oportunidade para ingresso ao mestrado (M7). O projeto de extensão é sim uma dessas possibilidades, uma vez que conecta o conhecimento científico e a prática; promovendo uma práxis revolucionária. Uma vez que efervesce os saberes e promove a autonomia crítica-libertária (M11). Integração entre teoria e prática, pesquisa aplicada, aprendizado interdisciplinar e satisfação pessoal (M12).	envolvida, autonomia crítica-libertária; - Contribuição para o desenvolvimento cultural, social, econômico, profissional e pessoal, oportunidade para ingresso no mestrado;
Sim, o mestrado acadêmico tem o objetivo de produzir ciência para a sociedade. É necessário identificar as lacunas da sociedade para a produção de pesquisa; portanto, o mestre tem que ir até a comunidade para verificar se sua pesquisa realmente contribuirá para ela (M2). Sim, para aprimoramento do conhecimento e possibilidade de visualizar situações práticas que por vezes são compartilhadas por meio de relatos de experiência dos participante (M5). Contribuem na aplicação da teoria em contextos práticos, ou seja, do mundo real. O desenvolvimento de habilidades profissionais como: trabalho em equipe, gestão de projetos etc. A troca de experiências com diferentes áreas auxiliam os mestrandos a enfrentarem desafios complexos que exigem abordagens interdisciplinares. Essas experiências podem ser transformadoras e podem contribuir na preparação dos mestrandos para papéis importantes em suas carreiras profissionais (M6). Sim, porque o estudante do mestrado vai trazer conhecimento atualizado para outros professores e também vai conhecer outras realidades de outros espaços acadêmicos, através de participação em eventos e grupos de estudos (M7). Sim, pois considero muito importante porque quando participamos do círculo de cultura temos a preocupação de buscar ainda mais o conhecimento em leituras de vários teóricos para embasamento da temática a ser compartilhada (M10). Poderia ser uma exigência do programa. Todavia, sem a estígia dessa obrigatoriedade o estudante que não a vivencia, pode se tornar ausente dessa experiência calorosamente humana e de acolhida amorosa (M11). Sim, a participação de estudantes de mestrado em ações extensionistas é uma maneira eficaz de enriquecer sua formação acadêmica, desenvolver habilidades práticas, contribuir para a comunidade e prepará-los para carreiras acadêmicas e profissionais bem-sucedidas (M12). Muito importante a participação do estudante do mestrado em ações extensionistas, pois, um projeto de extensão universitária pode ser uma ferramenta valiosa para enfrentar os desafios na formação acadêmica e docente. Ele pode fornecer recursos e oportunidades para que os alunos e professores possam se envolver em atividades práticas e interagir com a comunidade, ajudando a melhorar a qualidade da educação nas escolas locais e promovendo o desenvolvimento social (M13).	- Produzir ciência para a sociedade, preparação dos mestrandos e das mestrandas para papéis importantes em suas carreiras acadêmicas e profissionais, interação com a comunidade e promoção do desenvolvimento social; - Compartilhamento de experiências, trabalho em equipe, gestão de projetos, abordagens interdisciplinares, participação em grupos de estudos, obrigatoriedade da extensão no mestrado; - Não só trazer conhecimento, mas também receber conhecimento, sem hierarquização, um intercâmbio de saberes, visando formação acadêmica e docente.
Envolver-se ativamente, colaborando na construção coletiva de ciência e conhecimento, transcende a mera audição passiva. Significa não apenas estar presente, mas também pertencer, assumindo a posição de agente e sujeito do saber (M1). Ser protagonista é assumir o próprio processo de formação em uma ação de extensão e buscar projetos que atendam tanto a formação individual quanto as necessidades sociais (M2). É extrair o conhecimento a partir das experiências e vivências. É articular o conhecimento científico com as necessidades da comunidade (M3). Ser protagonista em uma ação extensionista significa assumir um papel ativo e central na condução, desenvolvimento e implementação de projetos de extensão universitária. É ser autor e contribuir para que as ações sejam desenvolvidas de maneira eficaz e contínua. Ao assumir o protagonismo em uma ação extensionista, os envolvidos não apenas fornecem serviços à comunidade,	- Transcende a mera audição passiva, assumindo a posição de agente e sujeito do saber, assume papel ativo com envolvimento e liderança em ações extensionistas, um ato libertador, um resgate do sujeito; - Busca a formação individual e social, sabe articular o conhecimento científico com as

mas também trabalham ativamente para criar um impacto duradouro e positivo, promovendo o desenvolvimento mútuo da instituição acadêmica e da comunidade atendida (M4). É assumir um papel ativo, com envolvimento e liderança em uma ação extensionista. Ou seja, o protagonista desempenha papéis importantes, no sentido de assumir compromisso ativo com a comunidade, buscando não só transferir conhecimentos, mas fortalecer a capacidade dos envolvidos para determinação e melhoria contínua (M6). Ao compreender o círculo de formação e extensão, penso que todos são o centro, pois ambos constroem o conhecimento juntos dentro de um movimento circular do conhecimento (M10). Penso que ser protagonista em uma ação extensionista é um ato libertador, um resgate do sujeito, considerando a teoria freiriana que promove ou visa promover a emancipação dos sujeitos envolvidos (M11). Ser um protagonista em uma ação extensionista significa desempenhar um papel ativo e central na concepção, implementação e desenvolvimento de um projeto de extensão universitária (M12). Ser protagonista de uma ação extensionista significa ser o agente principal ou líder de uma ação de extensão universitária. Em outras palavras, é ser o responsável por liderar e coordenar uma ação de extensão, que tem como objetivo promover o desenvolvimento social, fomentar ações de extensão que levam em conta os saberes e fazeres populares e garantir valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e sustentabilidade ambiental e social (M13).	necessidades da comunidade, todos são o centro, pois ambos constroem o conhecimento juntos dentro de um movimento circular do conhecimento, saberes e fazeres populares, valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e sustentabilidade ambiental e social;
Podem contribuir com palestras, oficinas, pesquisas e também elaborar e organizar projetos para a sociedade em conjunto com a universidade (M2). As atividades e/ou ações extensionistas podem assumir diversas formas, como projetos sociais, cursos, workshops, eventos, consultorias, assessorias e outras ações que tenham como foco a interação entre a universidade e a sociedade (M4). Seria interessante que houvesse uma extensão universitária em pedagogia para professores de disciplina específica e demais professores de curso superior, pois muitos precisam entender o que é didática em sala de aula (M5). O círculo de formação e extensão é um exemplo importante que pode exercer um papel formidável quanto às formações (M10). Ações que possam mostrar e incentivar a participação do campo da pesquisa (Stricto Sensu) para a prática docente, seria um bom exemplo. Oferecer palestras e relatos de experiência, seria uma outra ação interessante. Proporcionar a produção de artigos entre acadêmicos e professores, poderia ser uma outra maneira (M11). É importante que os mestrandos trabalhem em estreita colaboração com professores e orientadores em projetos de extensão voltados para a formação de professores, para garantir que suas contribuições estejam alinhadas com os objetivos do projeto e as necessidades da comunidade escolar (M12). Os mestrandos podem ajudar a desenvolver materiais didáticos para serem usados em sala de aula. Isso pode incluir a criação de planos de aula, atividades e recursos educacionais; podem realizar oficinas para professores, abordando temas como metodologias de ensino, uso de tecnologia em sala de aula e estratégias de avaliação, participar de projetos de pesquisa que visam melhorar a formação de professores. Isso pode incluir a realização de pesquisas sobre práticas de ensino eficazes e a avaliação de programas de formação de professores; podem atuar como mentores para professores iniciantes, fornecendo orientação e suporte em relação a questões pedagógicas e administrativas; podem ajudar a desenvolver programas de treinamento para professores, abordando temas como alfabetização, inclusão e diversidade (M13).	- Os mestrandos e mestrandas podem contribuir com pesquisa, palestras, oficinas, projetos, cursos, workshops, eventos, consultorias, assessorias, círculos de cultura, relatos de experiências, desenvolvimento de material didático, elaborar programas e/ou projetos de pesquisa de formação docente e organizar mentorias para professores e professoras iniciantes; - Produção e construção de artigos entre acadêmicos/acadêmicas e professores/professoras, alinhar os objetivos do projeto as necessidades da comunidade escolar;
A dialogicidade, entendida como um diálogo não vertical e não hierarquizado, é essencial para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. É necessário ouvir ambas as partes para que a construção conjunta seja bem-sucedida, e a presença de empatia e diversas perspectivas enriquece o processo formativo (M1).	- Promoção do diálogo não vertical, não hierárquico e não unilateral, ou seja, um diálogo aberto, honesto, significativo, enriquecedor,

<i>Sim, é importante para a formação prática. Não considero correto que o estudante tenha contato com a formação prática apenas no estágio, no final do curso. Esse contato deve ocorrer durante todo o curso, do início ao fim (M2).</i> O diálogo é essencial para que o processo de comunicação e consequentemente para que a educação explore os saberes em ambas fases. Vale salientar que a escuta faz parte desse movimento (M4). <i>O diálogo entre os estudantes universitários e professores possibilita a troca de experiências, isso enriquece o aprendizado de ambos os grupos, com o compartilhamento de desafios e soluções; aprendizagem mútua contribuem com a formação e atualização dos professores; o diálogo estimula a inovação e a busca por soluções criativas para os desafios educacionais e etc (M6).</i> <i>O diálogo é muito importante para que ambos possam estabelecer uma relação de dialogismo para aliar e aproximar ainda mais a práxis (teoria e prática) docente (M10).</i> <i>Não apenas o diálogo com troca de ideias, que visam proporcionar o debate, como também a necessidade de produções acadêmicas e troca de experiências que, sem dúvida, podem enriquecer a prática docente (M11).</i> <i>Sim, o diálogo entre estudantes universitários e professores da rede municipal de educação é uma estratégia valiosa para promover a colaboração, o aprendizado mútuo e a melhoria da educação, é importante promover e apoiar ativamente esse diálogo construtivo (M12).</i> <i>Através do diálogo, os estudantes podem compartilhar suas experiências e conhecimentos com os professores, enquanto os professores podem fornecer orientação e suporte em relação a questões pedagógicas e administrativas. Além disso, o diálogo pode ajudar a promover a compreensão mútua e a construção de relações mais fortes e significativas entre estudantes e professores. Isso pode ajudar a melhorar a qualidade da educação e a criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e acolhedor. No entanto, é importante lembrar que o diálogo não deve ser unilateral. Os estudantes também devem estar dispostos a ouvir e aprender com os professores, bem como a compartilhar suas próprias perspectivas e ideias. Somente através do diálogo aberto e honesto é possível criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente colaborativo e enriquecedor (M13).</i>	colaborativo e embasado na práxis – unidade teoria e prática; - Além do diálogo a produção acadêmica para registrar o conhecimento adquirido;
Diálogos democráticos, fundamentados no modelo de círculos freirianos, proporcionam insights para novas construções de conhecimento. A dialética de ideias contribui para uma formação plural, sólida, complexa e profunda, rompendo com uma formação simplista, superficial, e reprodutivista técnica e positivista (M1). <i>O círculo de cultura é importante por trazer o conhecimento prévio do participante para a discussão, ou seja, partir do conhecimento que ele já possui. Isso torna o processo mais significativo para o sujeito (M2).</i> <i>Sem dúvida, o momento é riquíssimo. Momento de diálogo fortalece o grupo de professores e é um divã para falar das frustrações e ao mesmo tempo ver sobre um novo prisma (M3).</i> <i>Por meio de “Círculos de Cultura” pode-se trabalhar a escuta para a sondagem e o desenvolvimento do processo de humanização para propiciar uma educação voltada as temáticas abordada nesse movimento (M4).</i> O círculo de cultura faz com que tanto os participantes, o mediador, o debatedor e todos os envolvidos no processo produzam e recebam conhecimentos (M5). <i>Os círculos de cultura são um tipo de abordagem pedagógica proposta por Paulo Freire e tem como objetivo a construção de conhecimentos de forma coletiva, participativa e democrática. Diante dessa perspectiva os círculos de cultura promovem participação ativa de todos os envolvidos, compartilham suas experiências, conhecimentos e visões, favorecendo uma construção coletiva do saber (M6).</i> <i>Sim, porque o diálogo, com círculo cultural, valoriza uma metodologia de igualdade, onde alunos e professores troquem conhecimentos e experiências, na prática profissional e reflitam sobre seu trabalho docente (M7).</i>	- Diálogos horizontais, democráticos, dialética de ideias, formação plural, sólida, complexa e profunda, o diálogo fortalece o grupo, um divã para falar de frustrações e o mesmo tempo ver sobre um novo prisma a situação vivenciada, construção do conhecimento de forma coletiva, participativa e democrática; - Valorização do conhecimento prévio do participante, processo mais significativo para o sujeito, desenvolvimento do processo de humanização, utilização de temáticas voltadas a realidade vivenciada, todos(as) envolvidos(as) no processo produzem e recebem conhecimento, uma reflexão crítica do trabalho

<i>Sim, pois pode contribuir para o desenvolvimento da formação docente e acadêmica da pessoa (M8).</i> <i>É nesse dialogismo de ensinar e aprender que construímos o conhecimento agregado aos saberes culturalmente existentes no contexto social de cada sujeito envolvido (M10).</i> <i>A abordagem dos Círculos de Cultura promove a participação ativa, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, o que é benéfico para a formação em ambos os contextos. Isso é relevante para a formação de professores e estudantes universitários que desejam se tornar educadores socialmente conscientes (M12).</i> <i>O diálogo favorece a formação docente e acadêmica, pois, no Círculo de Cultura é um diálogo horizontal, em que todos os participantes têm a oportunidade de falar e serem ouvidos. O objetivo é que todos possam contribuir com suas perspectivas e ideias, e que juntos possam construir um conhecimento mais amplo e profundo (M13).</i>	docente, formação docente e acadêmica, valoriza os saberes culturalmente existentes no contexto social de cada sujeito envolvido, participação ativa, promove a formação de docentes socialmente conscientes e críticos;

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse terceiro movimento o Quadro 16 mencionou as expressões dos(as) estudantes do mestrado, em que foi possível identificar 77 pré-indicadores que abordam contextos relevantes da presente pesquisa. Destes pré-indicadores foram estabelecidos 25 indicadores com riquezas de detalhes sobre as conquistas e desafios da formação acadêmica e docente pela Extensão Universitária. Os indicadores revelam contradições pertinentes de serem analisadas, no que se refere a concepção assistencialista de extensão (produção de mão de obra), que fragmenta o saber e o trabalho humano em função de interesses econômicos. Essa formação unilateral, que visa à adequação às demandas mercadológicas, ao invés de promover a emancipação, reforça a alienação ao preparar professores e professoras para atender a lógicas unidimensionais de ensino.

Em divergência a essa concepção, os indicadores apontam a concepção acadêmica, processual e orgânica (produção do conhecimento científico e formação omnilateral), desenvolvendo nos futuros professores e professoras uma compreensão crítica das relações sociais e de trabalho. Nesse sentido, a plena formação de professores e professoras depende da superação das barreiras impostas pelo capitalismo. Dando continuidade a investigação, com a identificação dos pré-indicadores e indicadores da análise das condições objetivas iniciais de mestrandos e mestrandas, esse é momento de apreender os núcleos de significação.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria

–, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (Aguilar; Ozella, 2013, p. 310).

Nesse processo construtivo e interpretativo, a pesquisadora pode ir além da aparência ao apreender as condições subjetivas, contextuais e históricas dos(as) participantes. Esse é o momento da pesquisadora realizar uma análise crítica da realidade, destacando os pontos centrais e fundamentais de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito, visto que, a síntese do processo é retirada do contexto histórico e social das falas que podem revelar os modos de pensar, agir e sentir dos(as) participantes do CIFOPLAN, quanto aos desafios e conquistas da formação docente. Nesse sentido, o Quadro 17 tem por finalidade apresentar os núcleos de significação apreendidos da análise das condições objetivas iniciais dos professores e das professoras.

Quadro 17 – Núcleos de significação da análise das condições objetivas iniciais de professores e professoras

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
- O papel da universidade na formação docente e parceria universidade com sistemas de ensino; - Formação docente pela práxis - unidade teoria e prática; - Formação continuada; - O pensar e o agir na profissão docente; - Desmistificar a formação inicial docente.	- O pensar e o agir na profissão docente: formação pela práxis crítico-emancipadora numa proposta extensionista
- O círculo de cultura: um pouco da história e da experiência de cada participante, conhecimento partilhado de forma circular, horizontal e colaborativa; - Educação na perspectiva emancipadora e libertadora. - Viabilização de diálogos e discussões sobre práticas sociais em rodas de conversas, troca de experiência e busca de novos conhecimentos; - Os temas problematizadores revelam a vivência do cotidiano escolar com conflitos, problemas e dúvidas; - Valorização do conhecimento cultural e histórico, autonomia profissional e aprendizagem cultural.	- Círculos de Cultura e Formação de Professores e professoras: educação dialógica na perspectiva emancipadora e libertadora.
- Desafios na formação docente: dificuldades para escrever artigo científico; dificuldades no engajamento das famílias no cotidiano escolar; - Trabalhar com a interdisciplinaridade no contexto da sala de aula na interação com diferentes áreas do conhecimento; - Gestão do tempo para o trabalho pedagógico, as leituras, as atividades acadêmicas e a pesquisa;	- Desafios na formação inicial e continuada de professores e professoras mediante a participação em um projeto de Extensão Universitária.
- Contribuir com a escrita de um artigo científico, realização pessoal e profissional; - Construção e produção do conhecimento científico; - Socialização com temas educacionais recentes, novas metodologias e estratégias de ensino; - O pensar científico e o saber prático precisam ser confrontados; - Compreensão da realidade educacional e suas contradições; - Interação dialógica entre os pares: o conhecimento é construído por vozes e ideias diversas.	- Conquistas e contribuições na formação inicial e continuada de professores e professoras vivenciadas num projeto de Extensão Universitária.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nos 19 indicadores presentes no Quadro 17 foi possível sintetizar as mediações constitutivas dos(as) sujeitos(as) da pesquisa em quatro núcleos de significação que expressam os pontos centrais e fundamentais que podem responder a problemática da presente pesquisa. “Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304). Nesse contexto, a pesquisadora considera relevante apreender as conquistas e desafios que se tornam relevantes para melhor compreensão da problemática da pesquisa.

Levando em consideração a unidade contraditória entre conquistas e desafios, percebe-se que a análise interpretativa pode levar a compreensão da formação docente e acadêmica pela Extensão Universitária, dado que diversas necessidades formativas dos professores e professoras mobilizam a categoria docente na busca por uma educação humanizadora e quiçá emancipadora. Com essa proposta de investigar as conquistas e os desafios, mediante a expressão do sujeito pela unicidade histórica e social, o Quadro 18 tem a intencionalidade de apresentar os núcleos de significação apreendidos da análise das condições objetivas iniciais dos graduandos e das graduandas.

Quadro 18 – Núcleos de significação da análise das condições objetivas iniciais de graduandos e graduandas

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
- Extensão Universitária como potencializadora de produções acadêmicas e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; - Interação da universidade com a comunidade; - Dificuldade em compreender a concepção de Extensão Universitária; - Impacto na formação do(a) estudante e transformação da sociedade; - Interdisciplinaridade e interprofissionalidade: vivência da profissão de forma real e concreta; - Conhecer concepções de Extensão Universitária e compreender como pode ser concretizado um projeto de extensão e adquirir horas de extensão.	As concepções da Extensão Universitária na visão de estudantes da graduação
- A importância da cultura presente nas diferentes realidades sociais na promoção de uma educação libertadora que favoreça a construção coletiva do conhecimento de forma crítica, participativa e emancipadora; - Formação docente inicial no movimento da práxis pela construção de estratégias pedagógicas pelo coletivo e levando em consideração as realidades locais e as necessidades formativas do(a) educando(a); - Ampliar conhecimentos e experiências sobre a formação docente e explorar novos campos de pesquisa - Os temas problematizadores escolhidos para o Projeto CIFOPLAN foram atuais e pertinentes e importantes para a formação crítica no exercício da profissão docente; - Aprofundar os conhecimentos dos acadêmicos e das acadêmicas na abordagens dos desafios sociais e contemporâneos da sociedade; - Uma forma de se identificar ou não com a profissão docente;	Os círculos de cultura e a formação acadêmica e docente no movimento da práxis crítico-emancipadora

- Pode traçar os caminhos da formação docente, na aprendizagem coletiva que valoriza a fala de todos e todas, tomando os participantes do círculos pessoas mais seguras e confiantes de suas ações.	
- Um desafio da universidade é contribuir de forma significativa com a comunidade externa, pelo fato de priorizar eventos acadêmicos somente no âmbito da academia sem levar em conta a comunidade externa; - Desafios na formação acadêmica do discente da graduação: organização e gerenciamento do tempo, timidez e dificuldade com a escrita acadêmica; - A distância da cidade onde projeto foi realizado; - O desafio de realizar a extensão no período de aula do(a) estudante da graduação para que todos tenham a oportunidade de participar; - Possibilidades e desafios de compreender pela participação em ações coletivas o processo histórico-social para formação de professores e professoras críticos(as) e transformadores(as);	Os desafios da formação acadêmica e docente inicial mediante a participação num projeto de Extensão Universitária
- Conquistas na formação acadêmica: melhorar o currículo, possibilidade de passar nos programas de mestrado, conhecimentos e vivências da realidade escolar, oportunidade de receber bolsas de extensão, conexão com a comunidade, desenvoltura para falar em público, interdisciplinaridade e interprofissionalidade; - Desenvolvimento do senso de responsabilidade social e cidadania; - Formação acadêmica, integradora e profissional dos futuros docentes; - Ser protagonista de uma ação extensionista: explorar suas habilidades, conhecer seus limites, contribuir com seus saberes, assumir papel ativo e responsável, ser agente de mudança, saber expressar e escrever embasado em teóricos pertinentes ao assunto a ser tratado, propor dinâmicas, debater, ser autor da própria história, ressignificar seu aprendizado a partir das experiências vividas, ter iniciativa e demonstrar liderança positiva, comprometimento, responsabilidade e criatividade. - Identificar problemas educacionais, sociais e comunitários, propor soluções e buscar implementar ações concretas, promover impacto na sociedade; - Ouvir relatos reais das possibilidades e desafios da docência, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências; - Discussões sobre novas abordagens, teorias e metodologias pedagógicas e soluções inovadoras para os desafios da sala de aula;	Conquistas e contribuições da formação acadêmica e docente vivenciadas no Projeto CIFOPLAN

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dos 25 indicadores exibidos no Quadro 18 foi possível articular os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios em quatro núcleos de significação que produzem e expressam as conquistas e desafios da formação docente e acadêmica que podem permitir uma análise mais consistente das condições subjetivas, contextuais e históricas dos graduandos e das graduandas. Na perspectiva de sair da aparência e visando chegar na essência, o Quadro 19 tem como objetivo sintetizar os indicadores da análise das condições objetivas iniciais dos(as) estudantes do mestrado em núcleos de significação.

Quadro 19 – Núcleos de significação da análise das condições objetivas iniciais de mestrandos e mestrandas

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO

- Impacto e transformação da sociedade; - Impacto na formação do estudante; - Indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão; - Produção e construção de conhecimento científico; - Concepção epistemológica da extensão: assistencialista (produção de mão de obra), acadêmica, processual e orgânica (produção de conhecimento científico).	As concepções da Extensão Universitária na visão de estudantes do mestrado
- Formação que pode potencializar uma práxis crítico-emancipadora; - Círculo de cultura com proposta científica freiriana; - Omnilateralidade: formação humanizadora e integral do sujeito social; - Busca a formação individual e social, sabe articular o conhecimento científico com as necessidades da comunidade, todos são o centro, pois ambos constroem o conhecimento juntos dentro de um movimento circular do conhecimento, saberes e fazeres populares, valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e sustentabilidade ambiental e social; - Promoção do diálogo não vertical, não hierárquico e não unilateral, ou seja, um diálogo aberto, honesto, significativo, enriquecedor, colaborativo e embasado na práxis – unidade teoria e prática; - Além do diálogo a produção acadêmica para registrar o conhecimento adquirido; - Diálogos horizontais, democráticos, dialética de ideias, formação plural, sólida, complexa e profunda, o diálogo fortalece o grupo, um divã para falar de frustrações e o mesmo tempo ver sobre um novo prisma a situação vivenciada, construção do conhecimento de forma coletiva, participativa e democrática; - Valorização do conhecimento prévio do participante, processo mais significativo para o sujeito, desenvolvimento do processo de humanização, utilização de temáticas voltadas a realidade vivenciada, todos(as) envolvidos(as) no processo produzem e recebem conhecimento, uma reflexão crítica do trabalho docente, formação docente e acadêmica, valoriza os saberes culturalmente existentes no contexto social de cada sujeito envolvido, participação ativa, promove a formação de docentes socialmente conscientes e críticos.	Os círculos de cultura e a formação dialógica, humanizadora, acadêmica e docente como potencializadora da práxis crítico-emancipadora
- Incompatibilidade com a carga horária do trabalho, ausência de flexibilidade por parte das instituições de ensino, - Organização e gestão do tempo e do conhecimento, engajamento dos(as) participantes, unidade teoria e prática, articulação com a comunidade, pesquisas e práticas inspiradoras e representativas que de alguma forma possa solucionar problemas em sala de aula, ou ainda proporcionar a reflexão crítica; - Recursos financeiros, infraestrutura do local de formação, sustentabilidade (continuidade) do projeto, falta de incentivo da secretaria para motivar os (as) professores(as) a participarem, falta de políticas públicas.	Os desafios da formação acadêmica e docente mediante a participação num projeto de Extensão Universitária na visão de estudantes do mestrado
- Formação acadêmica crítica, dinâmica, transformadora e ressignificadora, na perspectiva de uma práxis revolucionária, formação inicial e continuada; - Vivência da profissão de forma real e concreta, experiências em ambientes diversificados, unidade teoria e prática, desenvolvimento de competências de comunicação dialógica com a comunidade envolvida, autonomia crítica-libertária; - Contribuição para o desenvolvimento cultural, social, econômico, profissional e pessoal, oportunidade para ingresso no mestrado; - Produzir ciência para a sociedade, preparação dos mestrandos e mestrandas para papéis importantes em suas carreiras acadêmicas e profissionais, interação com a comunidade e promoção do desenvolvimento social;	Conquistas e contribuições da formação acadêmica e docente vivenciadas no Projeto CIFOPLAN na concepção de estudantes do mestrado.

- Compartilhamento de experiências, trabalho em equipe, gestão de projetos, abordagens interdisciplinares, participação em grupos de estudos, obrigatoriedade da extensão no mestrado; - Não só trazer conhecimento, mas também receber conhecimento, sem hierarquização, um intercâmbio de saberes, visando formação acadêmica e docente. - Transcende a mera audição passiva, assumindo a posição de agente e sujeito do saber, assume papel ativo com envolvimento e liderança em ações extensionistas, um ato libertador, um resgate do sujeito; - Os mestrandos e as mestrandas podem contribuir com pesquisa, palestras, oficinas, projetos, cursos, <i>workshops</i>, eventos, consultorias, assessorias, círculos de cultura, relatos de experiências, desenvolvimento de material didático, elaborar programas e/ou projetos de pesquisa de formação docente e organizar mentorias para professores e professoras iniciantes; - Produção e construção de artigos entre acadêmicos/acadêmicas e professores/professoras, alinhar os objetivos do projeto as necessidades da comunidade escolar.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Seguindo com esse processo de síntese construtiva e interpretativa, os 25 indicadores dispostos no Quadro 19 permitem uma análise detalhada das conquistas e desafios da formação docente e acadêmica pela Extensão Universitária na visão dos(as) estudantes do mestrado. Na intenção de sintetizar e articular os conteúdos identificados foi possível chegar a quatro núcleos de significação que podem expressar com contextos subjetivos e históricos as vivências do Projeto CIFOPLAN.

É importante frisar que a próxima etapa desse processo é a análise dos núcleos “este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador” (Aguilar; Ozella, 2013, p. 310-311). Desse modo, a presente pesquisa visa fazer uma análise interpretativa da fala dos(as) participantes de forma articulada com o contexto social, político e econômico e embasado em teóricos da área com a intenção de compreender o objeto de estudo na sua totalidade. No entanto, esse movimento de análise e interpretação internúcleos foram realizados nos próximos tópicos que versam sobre as concepções de acadêmicos/acadêmicas, mestrandos/mestrandas e professores/professoras sobre o projeto CIFOPLAN e sua formação.

Após esse longo processo de investigação intranúcleo da análise das condições objetivas iniciais que foi aplicada no 1º círculo de cultura a pesquisa nesse momento dará continuidade a explanação dos diários de campo. Nesse sentido, o Quadro 20 exibe de forma sucinta, mas não menos relevante, as experiências vivenciadas no 2º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 20 – Diário de campo do 2º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: Formação Docente e Identidade Profissional

Data: 30/05/2023

Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação)

Participantes: Esse círculo contou com a participação de 23 professores/professoras da rede, 8 graduandos/graduandas, 2 mestrandos/mestrandas e as pesquisadoras.

Parte Descritiva: - Presença do Vice-Prefeito Municipal de Planaltina – GO dando boas-vindas aos participantes do Projeto CIFOPLAN;

- Realização da dinâmica: “Como passar por dentro de uma folha de papel sem rasgar?”. A presente dinâmica foi realizada por graduandos/graduandas responsáveis pela mediação do encontro. Os professores e as professoras foram divididos em quatro grupos e tiveram que cumprir essa tarefa. O intuito da dinâmica era tentar solucionar a problemática, visto que a profissão docente é repleta de desafios e não podemos desistir. Foi um momento bem descontraindo, mas infelizmente apenas um grupo cumpriu o desafio, conseguiram passar pela folha de papel sem rasgar, por meio de um corte estratégico.

- Após a dinâmica, a pesquisadora orientadora falou novamente de Paulo Freire e a importância da escuta. E que nesse movimento não temos a figura do palestrante, temos uma temática para dialogar com os pares num processo de intercâmbio de saberes, mediados por debatedores(as) e mediadores(as) do movimento;

- Em seguida o mestrando (debatedor) responsável pela condução do tema problematizador do dia começou o debate falando de sua pesquisa do mestrado que se remete a formação docente e práticas de letramento no contexto do ensino de história. Nesse momento houve a contribuição de alguns professores, professoras e estudantes da graduação também falando de suas práticas pedagógicas e desejos de mudanças;

- Para instigar os(as) participantes o debatedor perguntou a diferença de conhecimento e sabedoria, foi um momento interessante de reflexão. Logo após alguns relatos não muito convincentes, mas interessantes, o debatedor apresentou a citação de Charliton Albert, um político suíço que recebeu o Prêmio Nobel da Paz no início do século passado que usava o exemplo do tomate para diferenciar conhecimento de sabedoria, o político dizia o seguinte: “Conhecimento é saber que um tomate é fruta. Sabedoria é saber que não se deve usar um tomate em uma salada de frutas”. Nesse sentido, a profissão docente exige conhecimento com sabedoria para saber lidar com as situações do cotidiano escolar.

- Após um intenso diálogo sobre o tema problematizador, o debatedor apresentou um vídeo sobre a aplicação de um Projeto de Alimentação Saudável desenvolvido numa escola de Santa Maria e que recebeu um prêmio. A apresentação desse projeto serviu de motivação para professores(as) que falaram da necessidade de procurar escrever cientificamente sobre suas práticas.

Parte descritiva/sensitiva: Os diálogos estabelecidos no encontro levaram a refletir criticamente sobre a postura do professor e da professora na formação de sujeitos autônomos, questionadores, que não desistem de seus objetivos. A vontade de mudar pode impulsionar processos formativos, foram falas como essa que fizeram toda a diferença. Uma professora falou que o planejamento precisa se pautar na amorosidade e na afetividade, dado que os(as) estudantes do 6º ao 9º ano precisam de muita afetividade, visto que a aprendizagem acontece com mais frequência quando se trabalha com afetividade. Outra fala que marcou foi de uma professora que mencionou a necessidade de tempo para dialogar, pois na escola não é disponibilizado um tempo para falar da profissionalidade.

Pré-indicadores: “*Ser professor é um movimento político, desenvolve pessoas para a sociedade, forma estudantes questionadores, podendo proporcionar uma transformação social na aprendizagem*” (P14).

“*Uma professora motivada faz toda a diferença. É uma história que instiga a fazer algo, as vezes, na sala de aula a gente tem tudo contra nós, mas temos a nosso favor a vontade de querer mudar. Eu gosto de pessoas que brilham os olhos*” (P9).

“*A visão do professor é desmotivada pela sociedade, mas ser professor é formar outros professores*” (G6).

“*Como professor do chão da sala de aula é preciso ter conhecimento e sabedoria da profissão docente. O professor pode ser autor e pesquisador. O mestrado é só uma etapa para o pesquisador*” (M11).

“*Nutrimos uma visão de educação transformadora, como uma forma de resistência, nosso sistema educacional, muitas vezes, nos ensinam a seguir um caminho pré-definido, mas eu acredito que podemos usá-lo como ferramentas de transformação*” (G3).

“*É importante pensar na escrita relacionada a prática pedagógica, mas falta o conhecimento da escrita acadêmica*” (P8).

“*O professor deve ser mais empático com os alunos e mais adaptativo aos contexto e a realidade dos alunos. Devemos também mudar nossa maneira de ensinar para que o*

Indicadores:

- Profissão docente e a transformação da sociedade;

- Professores e professoras motivados(as) e amorosos(as);

- Identidade profissional;

- Educação transformadora;

<i>ensino volte para a sociedade. O encontro me fez refletir sobre o meu objetivo como futuro professor</i>” (G12). <i>“O projeto se torna uma luz para minha prática pedagógica. O adolescente precisa de afetividade. A aprendizagem acontece na afetividade. O professor precisa mudar sua prática. É preciso mudar para transformar” (P6).</i> <i>“Devemos fazer tudo com amor e procurar uma forma de sempre ter a atenção dos alunos, uma forma interessante de ensinar os conteúdos. Mesmo que o valor do professor nunca seja visto com admiração” (G11).</i> <i>“Eu quero que meu aluno chegue na universidade. Precisamos rever como estamos lidando com os conhecimentos aplicados em sala de aula. Qual o objetivo dos alunos enquanto estudantes? Na minha concepção a universidade é o caminho e a realidade da sala de aula é a pesquisa” (P18).</i>	- Conhecimento da escrita acadêmica; - A importância do professor e da professora pesquisador(a);

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme expresso no diário de campo do 2º círculo de cultura exposto no Quadro 20 o conhecimento quando é bem processado pode virar sabedoria. Nesse encontro os professores e professoras relataram a questão da desmotivação de estudantes dos grupos finais, da dificuldade de criar estratégias de aprendizagem que desperte o interesse dos alunos e alunas. Nesse contexto, percebe-se que a universidade precisa ser mais próxima das escolas, como incentivo para continuação dos estudos e da pesquisa. A universidade é considerada o caminho para proceder os processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão, nesse sentido, seria importante conhecer a realidade da sala de aula e motivar a construção de pesquisas que abordem metodologias inovadoras e motivadoras de aprendizagem.

A pesquisa na prática docente pode ocasionar [...] ressignificação das relações entre teoria e prática e podendo torna-se um movimento importante na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração da importância do conhecimento produzido pelos docentes. Tais conquistas podem funcionar como contraponto valioso ante a constante degradação e desprofissionalização que têm atingido a classe docente nas últimas décadas. Esse processo de construir práticas que se manifestam, se autotransformam e produzem conhecimento não ocorre de uma hora para a outra; daí a importância da pesquisa-ação como instrumento político para propiciar aos docentes mecanismos para aprenderem ou reaprenderem a investigar a própria prática de forma coletiva, crítica e transformadora (Franco, 2012, p. 189-190).

Nesse contexto de investigação da profissão docente mediante a Extensão Universitária, a metodologia da pesquisa-ação pode propiciar momentos significativos de aprendizagem, motivando professores e professoras a se tornarem pesquisadores(as), produzindo conhecimento científico de diferentes momentos de aprendizagem, que envolvam dúvidas, problemáticas, superação, luta coletiva e outros assuntos pertinentes as vivências da profissão docente. Ao motivar professores e professoras a se tornarem autores(as) e pesquisadores(as), a intenção é que essa motivação também alcance os(as) estudantes do 6º ao 9º que também podem escrever textos científicos. Abaixo a Figura 12 apresenta imagens para uma melhor visualização do movimento formativo do 2º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Figura 12 – Imagens do 2º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme foi abordado no círculo supracitado a educação pode ser considerada uma forma de resistência diante das inúmeras injustiças sociais e a escrita pode vir a ser um fator impactante, principalmente quando essa escrita parte da realidade do contexto escolar. Nessa concepção, o Quadro 21 exibe as experiências vivenciadas no 3º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 21 – Diário de campo do 3º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: Desigualdade Social e Racismo dentro da Instituição Escolar
Data: 13/06/2023 Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação) Participantes: Esse círculo contou com a participação de 20 professores/professoras da rede, 7 graduandos/graduandas, 3 mestrandas e a pesquisadora. Parte Descritiva: - O encontro teve início com a realização da dinâmica: “Julgamentos e Preconceitos”, com o objetivo de fazer uma votação de personalidades históricas levando em consideração algumas características físicas e pessoais descritas, a saber: Candidato 1: negro, pastor, teólogo, revolucionário e pacifista condenado por causar desordem pública; Candidato 2: Ele é um herói de guerra! Condecorado. É vegetariano, não fuma, bebe uma cerveja ocasionalmente e nunca teve relação extraconjugal. Autor de um famoso livro autobiográfico intitulado “Minha Luta”; Candidato 3: Músico, surdo, temperamental. Filho de uma mulher de 8 filhos que teve sífilis, dois irmãos cegos e um com deficiência mental; Candidato 4: Homem que fora uma criança difícil não falou até os três anos de idade, disléxico, reprovado na escola fundamental, anarquista perseguido pelo FBI; Candidato 5: Filho adotivo da aristocracia, grande administrador, admirador da música e do teatro, construiu grandes obras em seu governo sendo também músico e poeta. Com essas informações foi entregue aos(as) participantes um panfleto com as características das 5 personalidades descritas acima que deveriam ser escolhidas por votação. Ao final foi revelado que os candidatos eleitos foram em 1º lugar Nero (candidato 5), imperador romano que colocou fogo em Roma e perseguiu os cristãos por ser o mais cruel e louco de todos os imperadores romanos; em 2º lugar Adolf Hitler (candidato 2), líder do nazismo que matou milhões de judeus; em 3º lugar Martin Luther King (candidato 1), que lutou pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos; em 4º lugar Beethoven (candidato 3), por ser um dos maiores compositores de todos os tempos e em último e 5º lugar Albert Einstein (candidato 4), físico alemão, pai da teoria da relatividade, considerado um dos maiores físicos da humanidade. Diante dos resultados os(as) professores e professoras fizeram inúmeros questionamentos a respeito do pré-julgamento aos(as) estudantes em sala de aula sem conhecê-los(as) na essência. - Após a dinâmica, a debatedora responsável pela condução do tema problematizador do referido círculo de cultura também trouxe uma dinâmica cantada para o encontro cultural, o Brasil é um país de cultura diversificada e a música reflete de forma muito afetiva essa diversidade cultural, sendo assim, nada melhor para começar um debate do que cantando melodias que façam com que professores e professoras se sintam

motivados(as) pela profissão, mesmo nos momentos de dificuldades, de mágoas e de problemáticas. Ser professor é ... “*Eu fico com pureza das resposta das crianças. É a vida é bonita e é bonita. Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz*”. Esse trecho é um pequeno exemplo das canções que alegraram esse momento.

- Após o momento de acolhida cultural, a debatedora relatou um breve conceito de diversidade falando sobre as diversas culturas que fazem parte da realidade do Brasil, questionando os(as) participantes sobre como contemplar as diversidades na escola, nesse momento tivemos a contribuição dos(as) participantes com diversas falas.

- Foi apresentados dois vídeos: 1) Música: Você não é igual a mim, e 2) Dudu e o lápis cor de pele. Que são vídeos que remetem ao preconceito racial. Nesse momento com a ajuda da outra mestrand, também debatedora do encontro a discussão se voltou para questão do racismo estrutural.

- Em seguida uma graduanda do curso de História da UEG, compartilhou seu artigo intitulado: “Choque de representatividade: O desenho Super Choque como meio de ensino na construção da identidade das crianças negras no Brasil”. O artigo aborda a construção da identidade e a valorização da cultura afro-brasileira por meio do desenho animado “Super Choque”, reforçando a importância de promover a representatividade e a valorização das identidades. Essa pesquisa foi recebida com muito interesse por parte dos professores e professoras, a graduanda mencionou que no estágio ela trabalhou com esse artigo em sala de aula, demonstrando que os textos produzidos por professores e professoras podem virar material pedagógico e fazer parte do currículo.

- Ao final, foi realizado um momento de avaliação do encontro e anotação de ações que poderiam ser realizadas nos próximos encontros. Foi proposto como sugestão a disponibilização de artigos sobre a temática para serem lidos antes do encontro para melhor embasar os participantes na hora dos diálogos.

Parte descritiva/sensitiva: Os diálogos estabelecidos no encontro levaram a refletir criticamente sobre a necessidade de enfrentar o racismo e as desigualdades sociais por meio do conhecimento e da valorização das diferentes culturas presentes no vasto território nacional. Nesse encontro os professores e as professoras foram bem participativos, porém em alguns momentos houve um desvio da temática, para momentos de desabafo terapêutico, o que também é importante, pois nos círculos podem ser abordados diferentes assuntos, mas sempre procurando relacioná-los a temática principal. É nesse momento que os debatedores e mediadores precisam provocar os(as) participantes por meio de questionamentos a retomarem o foco da discussão.

Pré-indicadores: “Muitas vezes a própria gestão escolar aponta **empecilhos para trabalhar com a diversidade**, não permitindo o trabalho com estratégias diferenciadas, sendo importante um espaço para estudos e troca de experiências dentro da unidade escolar” (P21).

“Cada um tem o seu tipo de pensamento, isso é reflexo da **diversidade brasileira**” (P1).

“A escola não que fazer a discussão de problemas, **os temas voltados ao racismo, incomodam, dão trabalho, precisa conhecer com intensidade para trabalhar**” (P8).

“As pessoas não tem tempo para trocar experiência e os adolescentes estão gritando por socorro, **falta o olhar do professor, o cuidado**” (P22).

“É preciso **participar ativamente da elaboração da Proposta Político Pedagógica da escola. É importante fazer parte desse movimento, afinal, o currículo é vivo! Ele existe para que nossas ações possam acontecer**” (P6).

“Quando se fala de igualdade e equidade é importante rever a necessidade do nosso aluno, cada jovem necessita de um **atendimento diferenciado**” (P19).

“Às vezes a gente dá valor aos alunos mais habilidosos, mas **devemos dar valor e possibilidades de aprendizagem aos alunos com dificuldades**” (P10).

“É importante **ter o cuidado com os alunos** na hora de planejar os conteúdos e as avaliações, principalmente dos alunos com deficiência” (P3).

“Temos que **valorizar a identidade da pessoa negra, a representatividade é a minha presença, minha fala, aquilo que eu causo na sociedade**” (G3).

“É importante abordar vários autores para trabalhar os conteúdos voltados ao tema gerador em questão, **existem diferentes personalidades negras com uma literatura belíssima que precisam ser trabalhadas na escola, além dos textos científicos**” (M3).

“Não basta o professor e a professora tratar os alunos com igualdade é preciso **planejar aulas visando a equidade para que todos tenham a oportunidade de aprender**” (M7).

“Precisamos entender que **o racismo existe e é estrutural**, desse modo, temos que planejar nossas aulas para vencê-lo pelo menos na sala de aula” (G6).

“A **luta contra o racismo e os diversos preconceitos requer um esforço coletivo de todos os membros**” (G3).

“Sempre devemos procurar conhecimentos e nos **desconstruir para que possamos ser bons professores**” (G11).

Indicadores:

- Formação continuada no espaço escolar;

- Aprofundamento teórico da temática discutida, desvelar as contradições;

- Valorização da identidade profissional;

- Identidade, diversidade e representatividade;

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base no diário de campo do 3º círculo de cultura detalhado no Quadro 21 foi possível identificar que nesse encontro os professores falaram sobre suas experiências nas escolas e da necessidade de terem mais espaços para discutirem os problemas voltados a questão do racismo que surgem com frequência no cotidiano escolar, mas que por serem polêmicos as escolas preferem não apresentar pautas sobre as temáticas, uma postura que precisa e pode ser mudada com discursos de representatividade, diversidade e valorização da identidade e cultura negra. Abaixo a Figura 13 apresenta imagens para uma melhor visualização do movimento formativo do 3º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Figura 13 – Imagens do 3º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No decorrer da execução dos círculos de cultura mediante as diferentes temáticas abordadas verifica-se a necessidade de um aprofundamento teórico por parte dos professores e professoras para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no contexto da sala de aula. É importante salientar que na presente pesquisa não foi feito um tratamento teórico detalhado de cada tema problematizador abordado nos círculos de cultura em virtude do objetivo geral da pesquisa ser a análise dos desafios e conquistas da formação docente e acadêmica mediante um projeto de extensão. Com esse entendimento, o Quadro 22 apresenta as experiências vivenciadas no 4º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN que trouxe uma temática considerada de suma importância de abordagem no contexto escolar.

Quadro 22 – Diário de campo do 4º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: Violência no Ambiente Escolar, Indisciplina e Desinteresse dos Educandos

Data: 27/06/2023

Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação)

Participantes: Esse círculo contou com a participação de 18 professores/professoras da rede, 7 graduandos/graduandas, 2 mestrandas e a pesquisadora.

Parte Descritiva: - O encontro teve início com a realização da dinâmica: “Uma letra um sentimento”, em que os mediadores passaram no círculo um saco com as letras do alfabeto e cada participante escolhia uma letra sem olhar. Com a letra em mãos o(a) participante deveria mencionar um sentimento que começasse com a letra sorteada e relacionar esse sentimento com o tema problematizador do encontro. Foi um momento bem interessante e acolhedor.

- Foram compartilhados com os(as) participantes 3 artigos uma semana antes do encontro para embasar os diálogos: 1) “Violência em Meio Escolar no Brasil: uma alternativa formativa para professores e futuros professores”, das autoras Marilda da Silva e Elaine Cristina Scarlatto; 2) “Desinteresse em Sala de Aula: reflexões sobre causas e dificuldades”, dos autores Augusto Feynman Dias Nobre e Maria Ariane Cardoso da Rocha; 3) “Indisciplina Escolar: uma construção coletiva”, da autora Maria Lucia Boarini.

- Após a acolhida feita pelos mediadores, a debatedora responsável pela condução do tema problematizador do referido círculo de cultura começou o diálogo abordando sobre as questões de violência física, moral e a indisciplina que são frequentes no contexto escolar, a debatedora explicou a importância de dialogar com a família do(a) estudante no intuito de tentar compreender o motivo de crianças e adolescentes agirem com violência nos espaços escolares. Esse debate trouxe vários argumentos.

- Após esse momento de diálogo inicial a segunda debatedora do movimento começou outra discussão sobre os impactos do *bullying* na vida de crianças e jovens, ocasionando desinteresse na escola, sensações de desmotivação, insegurança, ansiedade e baixa estima. Nesse momento o diálogo foi bem intenso. Para encerrar a debatedora propôs uma dinâmica intitulada: “O valor das minhas qualidades” que pode ajudar a evitar situações de *bullying* na escola, em que cada participante escrevia cinco qualidades pessoais consideradas relevantes, cada qualidade em uma tirinha de papel deveria representar um valor de R\$ 10,00; R\$ 20,00; R\$ 50,00 e R\$100,00, conforme a importância de cada qualidade na visão do participante, ou seja, teria uma qualidade mais cara, as qualidades medianas e a qualidade mais barata. Depois todas as qualidades foram colocadas no centro da mesa. Sendo entregue aos(as) notas de brinquedo de R\$ 10,00; R\$ 20,00; R\$ 50,00 e R\$100,00 para os participantes comprarem as qualidades, além de comprar eles também poderiam vender, foram trocas bem interessantes. Todos(as) participaram com alegria, teve colega que comprou muitas qualidades e ainda ficou com dinheiro. Outros gastaram tudo. O moral da dinâmica é dar valor as nossas qualidades e não aos nossos defeitos.

- Ao final, foi realizado um momento de avaliação do encontro e anotação de ações que poderiam ser realizadas nos próximos encontros.

Parte descritiva/sensitiva: Os diálogos estabelecidos no encontro levaram a refletir criticamente que a temática violência, indisciplina e desinteresse por ser uma das dificuldades mais presentes na rotina escolar gerou um amplo debate. As falas dos participantes demonstram que as situações de violência pode abalar a vida de crianças, adolescentes e adultos. Nesse sentido, torna-se importante conhecer os alunos e alunas, conversar com a família, visto que vários fatores podem provocar a violência no ambiente escolar, inclusive, problemas neurológicos.

Pré-indicadores: “*Como combater a violência em sala de aula, quando o aluno surta, chuta a coordenadora, a professora?*” (P6).

“*Quando a criança ou o jovem apresenta um comportamento agressivo e opositor a qualquer tipo de autoridade pode ser uma criança que tenha Transtorno Desafiador Opositor (TOD) ou TDAH. É preciso investigar com a ajuda da família*” (M5).

“*Todo dia eu tinha reclamação da minha filha na escola, ela é muito opositora, uma criança muito difícil de conviver em ambientes sociais, não consegue ouvir, ela quer fazer tudo ao mesmo tempo. Foi diagnosticada com TOD é muito difícil ser mãe de uma criança com TOD*” (P9).

“*No caso de estudantes com comportamentos frequentes de violência e indisciplina, o professor tem que chamar os pais e pedi um laudo médico para garantir um melhor atendimento as necessidades específicas do estudante, visto que essa indisciplina pode ser causada por diferentes fatores, sendo importante investigar esse processo*” (P4).

Indicadores:

- Formação continuada no espaço escolar;

- Aprofundamento teórico da temática discutida, desvelar as contradições;

“O TOD ainda não é conhecido por todas as professoras e professores da rede, nas formações continuadas precisam ser trabalhados temas voltados a doenças neurológicas” (P9) “Nenhum funcionário/servidor pode ser ofendido no ambiente escolar, está previsto na constituição” (M5). “De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ninguém pode ser agredido na escola. Professores leiam o ECA, imprima o ECA, escrevam textos científicos sobre o ECA é superimportante. Planejem uma aula sobre o ECA é uma estratégia muito boa” (M5). “É importante trabalhar a questão de conceitos com os alunos, as vezes, eles cobram questões que não tem sentido” (P12). “Vários fatores provocam a violência. Quem trabalha com o ser humano tem ser tudo, não tem como trabalhar com o ser humano sem ser psicóloga, orientadora e principalmente educadora” (M5). “Os estudantes de hoje vive num mundo com muitas informações, e na maioria das vezes, não sabem o que fazer com tanta informação, não consegue separar o que é saudável do que não é tão bom. Nesse sentido, se alguém está praticando o bullying precisa ser ajudado. Quem tem problema não é apenas quem sofre o bullying, mas principalmente quem pratica. Procure conversar com seus alunos situações e momentos polêmicos. Fortaleça as suas sensações ficando perto de quem te faz bem. O bullying é uma doença” (P2). “O problema é sempre o outro, a pessoa que pratica o bullying” (P23). “É preciso tomar muito cuidado com as redes sociais dos nossos filhos e também alertar nossos alunos” (P1). “A violência moral e física, a convivência familiar e o bullying pode abalar a vida de crianças e adolescentes. O professor tem saber lidar e dá o suporte necessário para os mesmos com o apoio da família” (G11). “Como discente de pedagogia e já atuando na área, acredito que a educação pode ser mais valorizada se cada um de nós fizéssemos a nossa parte, e tendo relação próxima com a família da criança, de fato a fase de aprendizado da criança terá mais qualidade com o vínculo, com os pais ou responsáveis” (G7). “É importante estabelecer na escola um espaço que valorize o respeito, o diálogo e a diversidade. Enquanto professores e professoras podemos planejar atividades, palestras para que os próprios estudantes aprendam a reconhecer os sinais de bullying de forma a compreender a importância de falar sobre isso com a família, colegas e professores. Também podemos pesquisar e escrever sobre esse tema gerador” (M7).	- Ser um professor e uma professora pesquisador(a); - Educação humanizadora;

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em resumo o 4º círculo de cultura foi bem comentado pelos(as) participantes, mediante a temática discutida percebe-se que os professores e professoras ainda tem uma certa dificuldade em lidar com os frequentes casos de violências, de indisciplina e desinteresse dos(as) estudantes no contexto escolar. Nesse sentido, observa-se que falta recursos, formação e apoio das famílias. Com formação e aprofundamento teórico adequado os professores, professoras e gestores/gestoras podem compreender o que de fato leva o(a) estudante a se desinteressar pela escola e agir com violência e indisciplina, e assim buscar estratégias para uma educação mais humanizadora, fazendo com que todos e todas se sintam pertencentes a comunidade escolar. Abaixo a Figura 14 apresenta imagens para do 4º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Figura 14 – Imagens do 4º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em consonância com o círculo supracitado a busca por novas formas de ensino parte do entendimento da realidade social impregnada pelas ideologias capitalistas que reforçam as desigualdades sociais. Essa realidade contraditória e excludente precisa ser abordada com professores e professoras ao longo da sua formação de modo que ele possa compreender a realidade social de alunos e alunas e produzir no coletivo metodologias que possam atender as necessidades sociais, históricas, culturais e educativas dos(as) estudantes. Nessa expectativa, o Quadro 23 detalha as experiências vivenciadas no 5º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN que aborda a importância da escrita acadêmica na formação docente.

Quadro 23 – Diário de campo do 5º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: Produção Científica e o Papel do Professor e da Professora de Língua Portuguesa
Data: 08/08/2023 Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação) Participantes: Esse círculo contou com a participação de 22 professores/professoras da rede, 5 graduandos/graduandas, 1 mestranda e a pesquisadora. Parte Descritiva: - O encontro teve início com a realização da dinâmica: “Jornal CIFOPLAN”, organizada pelos mediadores do círculo, em que os(as) participantes foram divididos em 2 grupos, cada grupo deveria organizar um jornal de acordo com o tema problematizador do presente círculo. Os/As participantes criaram e apresentaram o jornal enfatizando o tema problematizador com tom de humor, gerando um debate de reflexão sobre as escolhas das pontes e a dificuldade da escrita; - Visando embasar os diálogos do presente encontro foram compartilhados com os(as) participantes o pdf do livro de Kochhann (2021) e um artigo, a saber: 1) A produção Acadêmica e a Construção do Conhecimento Científico: concepções, sentidos e construções, da autora Andréa Kochhann; 2) O Ensino Híbrido na Prática Pedagógica de Professores Alfabetizadores: uma análise pelo estado da arte, das autoras Andréa Pereira de Oliveira Alves, Líbia Raquel Gomes Vicente Ribeiro e Tatiane Araujo de Melo. O objetivo de compartilhar esses textos era demonstrar que as metodologias aplicadas em sala de aula podem virar textos de produção científica. - Depois da acolhida feita pelos mediadores, as debatedoras apresentaram o vídeo: “O que você quer ser quando crescer”, que fala sobre a importância da inteligência emocional para conquistar nossos sonhos. O vídeo foi utilizado como motivação para gerar um diálogo construtivo e coletivo, ocasionando um intenso diálogo. - Em seguida, as debatedoras responsáveis pela condução do tema problematizador do referido círculo de cultura começou o diálogo abordando a importância da escrita científica mediante um bate papo informal, nesse momento o grupo solicitou que as debatedoras apresentassem o quadro de coerência comentado por elas nos diálogos. Diante desse pedido por meio de <i>slides</i>, uma das debatedoras apresentou o passo a passo da elaboração de um artigo científico utilizando o quadro de coerência elaborado pela pesquisadora Kochhann (2021) e devidamente apresentado no livro disponibilizado em pdf mencionado acima. O quadro de coerência

possibilita uma visão geral de todas as etapas de um artigo facilitando o alinhamento das ideias e tornando o texto mais coerente. As debatedoras informaram que essa técnica pode ser aplicada aos(as) estudantes do 6º ao 9º ano que podem aprender a escrever artigos no Ensino Fundamental;

- Após esse momento de diálogo e apresentação do quadro de coerência, a segunda debatedora do movimento começou outra discussão sobre o processo de escrita na prática. Nesse momento os(as) participantes relataram sobre suas produções escritas, algumas já publicadas, mas a maioria sem publicação e também sem experiência com escrita científica. Nesse momento a debatedora falou como se procedeu na prática a produção do Artigo do Ensino Híbrido, por meio da metodologia do estado arte. Apresentando por meio de *slides*, um recorte das partes principais do artigo, uma professora perguntou sobre como fazer o estado da arte, as debatedoras e duas professoras explicaram suas experiências ao escrever um estado da arte, dando alguns exemplos de artigos com estado da arte. Um acadêmico do curso de História também falou de uma experiência de fundamentação teórica.

- Ao final, foi realizado um momento de avaliação do encontro e anotação de ações que poderiam ser realizadas nos próximos encontros. Foi solicitado nesse encontro uma palestra de produção de artigo com mais detalhes, que poderia ser pelo Google Meet, para garantir a participação dos graduandos/graduandas de São Luís de Montes Belos, visto que ao final do CIFOPLAN todos e todas deveriam escrever um artigo.

Parte descritiva/sensitiva: Os diálogos estabelecidos no encontro levaram a refletir criticamente sobre a produção científica e o papel do professor e da professora de Língua Portuguesa. Os debates abordaram as dificuldades de trabalhar com atividades de produção escrita com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que não gostam de escrever, assim como alguns professores(as) também não gostam. No entanto, a escrita é um processo de motivação e continuidade, os(as) estudantes precisam conhecer histórias fascinantes de escrita, precisam ampliar os momentos de leitura. E esse momento tem ser prazeroso, talvez apresentar textos da rotina dos(as) estudantes façam a diferença. Apresentar textos de autoria do(a) próprio(a) professor(a) é mostrar que a escrita se faz presente no nosso cotidiano. Essas foram algumas estratégias discutidas que podem incentivar os educandos e educandas a gostarem de escrever. O quadro de coerência, desenvolvido por (Kochhann, 2021) pode ajudar na organização de um artigo científico e pode ser utilizado nas atividades dos grupos finais do Ensino Fundamental. A leitura de textos científicos podem promover uma visão crítica da leitura de mundo e provocar diálogos intensos e transformadores.

Pré-indicadores: *“É importante sonhar! A psicologia emocional esclarece que quando a gente perde os nossos sonhos a gente perde a vontade de realizar nossos objetivos” (P7).*

“O que você quer ser quando crescer? Essa pergunta pode ser limitante, pois pressupõe que as pessoas têm que escolher apenas uma profissão para seguir pelo resto da vida, mas é importante incentivar nossos futuros estudantes a buscar por múltiplas experiências e o desenvolvimento de habilidades diversas ao longo da vida. E sempre continuar sonhando, mesmo que suas tentativas não forem como você sonhou ou pensou” (G11).

“É importante ter um resgate sobre a necessidade de poder sonhar, de lutar por nossos sonhos. Quero despertar para meus sonhos e o projeto tem me ajudado a propor mudanças na minha carreira profissional e escrever cientificamente é uma delas” (P22).

“Ter inteligência emocional é querer crescer em coisas que nos fazem bem.” (P14).

*“Compreender o que é um objeto de estudo, que pode surgir da minha prática pedagógica foi muito satisfatório, mas ainda tenho insegurança em escrever cientificamente. Penso que seja uma questão de organizar o tempo, **ampliar as leituras e praticar**” (P17).*

*“Sinto que parei no tempo e preciso estudar mais, como **a escrita acadêmica pode transformar realidades, ampliar conhecimentos**” (P18).*

*“Como mestrande do IFG eu já tenho algumas produções, mas **o projeto tem me incentivado a escrever sobre outros assuntos pertinentes a minha prática pedagógica**” (P14).*

*“Percebi que a **produção científica é fundamental para avanços em diversas áreas, incluindo a linguística**. Professores de Língua Portuguesa têm a responsabilidade de **estimular os pensamento crítico e a produção científica de seus alunos**” (G11).*

*“O encontro de hoje nos revelou o quanto é importante e necessário **a construção de um bom quadro de coerência para a escrita de um artigo científico**. O quadro não é uma fórmula mágica, mas um **instrumento metodológico de suma importância para o pesquisador ter um ponto de partida alinhado para realizar sua pesquisa, enfim sua escrita**” (G6).*

“O quadro de coerência oferece uma estrutura conceitual que sustenta e orienta todo os estudo (G3).

Indicadores:

- Mudanças na carreira profissional e identidade profissional;

- Formação continuada de professores e professoras de áreas específicas;

- Protagonismo estudantil;

- Importância da produção científica;

- Interação dialógica;

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em síntese o 5º círculo de cultura foi um resgate a escrita acadêmica que pode ser desenvolvida nos grupos finais do Ensino Fundamental no incentivo a formação de estudantes e professores(as) cientistas, autores(as) e pesquisadores(as), assim como defende Demo (2020) ao falar do protagonismo estudantil, em que os(as) estudantes precisam ser motivados a serem produtores e construtores de conhecimento, por meio de atividades de aprendizagens ativas e coerentes. No entanto, essas atividades de aprendizagem não podem acontecer num formato de aula tradicional, em que os(as) estudantes assumem um papel passivo de conhecimento, só recebendo informações que nada influenciam no seu processo construtivo. De acordo com Demo (2020) as escolas precisam repensar suas propostas pedagógicas e metodológicas e propor atividades de aprendizagem que realmente faça sentido para os(as) estudantes.

Levando em consideração a pertinência do comentário citado por Demo (2020) de propostas de ensino significativas e com a intensa participação do(a) estudante na construção do conhecimento, abaixo a Figura 15 apresenta imagens do 5º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN, que visa incentivar a participação ativa dos(as) participantes.

Figura 15 – Imagens do 5º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Extensão Universitária defende como uma de suas concepções a produção do conhecimento científico. A figura 15 acima representa que a formação docente pela Extensão Universitária pode produzir pesquisas pedagógicas engajadoras e esclarecedoras. De acordo com Kochhann (2021b, p. 22) “A pesquisa significa um movimento que tem como objetivo macro avançar fronteiras, romper estruturas já postas, construir novos conhecimentos”. Nesse

sentido de avançar fronteiras da formação docente e acadêmica a presente pesquisa mediante o Quadro 24 descreve as experiências vivenciadas no 6º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 24 – Diário de campo do 6º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: Educação como Prática da Liberdade e Humanização
Data: 22/08/2023 Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação) Participantes: Esse círculo contou com a participação de 18 professores/professoras da rede, 10 graduandos/graduandas, uma mestranda, uma Professora Mestra em Educação, um Professor Doutor em Educação e a pesquisadora. Parte Descritiva: - O encontro teve início com a realização da dinâmica: “O que é uma educação humanizadora e libertadora pra vocês?”. A dinâmica foi organizada pelos mediadores, em que os(as) participantes em grupos de 4 componentes, visando responder o questionamento deveriam montar um cartaz expressando suas ideias em relação ao tema problematizador do encontro por meio de desenhos. Depois cada grupo apresentou seu desenho fazendo as devidas relações com o tema em debate. Ao término dos diálogos, os mediadores fizeram reflexões, ressaltando a importância de uma abordagem educacional que seja crítica e emancipadora. - Visando embasar os diálogos do presente encontro foi compartilhado com os(as) participantes o seguinte artigo: “A Humanização do Ser Humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais””, dos autores Ebenezer da Silva Melo Júnior e Marlice de Oliveira Nogueira. - Depois da acolhida feita pelos mediadores, os debatedores deste encontro, em virtude da distância, participaram do círculo de cultura pelo <i>Google Meet</i>, visto que uma debatedora falava de São Luís de Montes Belos e o outro debatedor de Brasília. O diálogo começou com o debatedor de Brasília, Doutor em Educação pela UnB, o professor começou o debate falando de sua prática pedagógica, destacando uma educação libertadora além de Paulo Freire, que a aprendizagem acontece na simplicidade, no respeito a diversidade do(a) sujeito(a). O debatedor enfatizou que quando chegarmos ao nível de um(a) estudante extremamente participativo, que respeita o outro estamos chegando a uma educação humanizadora, ou seja, uma educação que reconhece e respeita o outro. Nesse sentido, o debatedor questionou o grupo: Qual escola queremos construir? Que tipo de educação estamos oferecendo? Existe receita? Quais os teóricos podemos nos embasar além de Paulo Freire? Ao fazer esses questionamentos e falar de sua carreira profissional, o debatedor incentivou o grupo a pensar sobre sua prática num viés humanizador. - Em seguida, a debatedora que era Professora e Mestra em Educação pela UEG começou sua fala com a seguinte indagação: “O que nos move enquanto professores/professoras e seres humanos? Como oferecer uma educação como prática da liberdade e humanização? Educação humanizada é possível em todos os lugares? Esses questionamentos serviram de inspiração para as falas dos participantes. Após alguns relatos, a debatedora apresentou por meio de <i>slides</i>, o que ela realiza enquanto professora na sala de aula como objetivo de favorecer uma educação libertadora e humanizadora, suas falas demonstraram uma postura pedagógica na perspectiva da práxis crítico-emancipadora, visto que suas ações e metodologias são pautadas na unidade teoria e prática. Após essa apresentação os professores e as professoras elogiaram seus trabalhos e também fizeram alguns questionamentos, falando da dificuldade de realizar atividades diferenciadas nas suas unidades escolares, em virtude da falta de interesse dos alunos, da gestão, da família e outros problemas sociais e culturais. A debatedora falou sobre essas dificuldades que também acontece na sua realidade, mas que precisa ser pensada criticamente pela comunidade escolar e com arcabouço teórico, não é possível mudar tudo da noite para o dia, mas com determinação muitas coisas podem ser mudadas por meio da experimentação e do planejamento. - Ao final, foi realizado um momento de avaliação do encontro e anotação de ações que poderiam ser realizadas nos próximos encontros. Parte descritiva/sensitiva: Pensar numa educação humanizadora e como prática da liberdade é buscar construir uma educação que valoriza as experiências de cada estudante. Por meio de uma educação realmente libertadora, ou seja, capaz de desvelar as reais intenções da classe dominante, levando os(as) estudantes a compreender as dinâmicas sociais que vão além dos muros da escola. A humanização parte da compreensão da historicidade, o processo de formação do sujeito acontece por meio da vivência social. Nesse sentido, humanizar pode ampliar os horizontes culturais, sociais, econômicos e políticos. O primeiro passo para se ter uma educação humanizadora e libertadora, seguindo os ensinamentos de Freire (1987) é incentivar os(as) estudantes a dizer a sua palavra, a dialogar, produzir conhecimento e ser crítico. Os diálogos estabelecidos demonstraram uma certa dificuldade em promover uma educação humanizadora e libertadora, em virtude das contradições inerentes a profissão

docente, ao se colocar vários empecilhos presentes na sociedade, mas também proporcionou algumas ideias que podem ser colocadas em prática no contexto das unidades escolares.	
Pré-indicadores: “Como estamos amarrados no sistema, somos professores querendo uma educação humanizadora, dentro de um mundo desumanizante” (P21). “Pensar numa educação humanizadora é inserir o aluno no mundo, numa educação que liberta, numa educação crítica. Nesse sentido, é importante construir uma ponte entre educadores e educandos com o objetivo de valorizar as experiências de cada estudante dentro da sala de aula” (G6). “Ao criar um diálogo entre educadores e educandos, buscando valorizar suas experiências e vivências permite a compreensão das estruturas sociais e a identificação das injustiças que precisam ser superadas” (G3). “Os professores precisam transformar o ambiente escolar num lugar de humanização. O que não é fácil, mas é possível. A humanização interna é fundamental. É preciso ter afetividade, ter empatia com os alunos, trazer para sala de aula algo que envolva. O amor coletivo” (P9). “Eu gostei da fala do debatedor que apresentou a sua formação enquanto pessoa. A humanização em sala de aula para mim é tranquilo, mas às vezes, não sou compreendida pela gestão da escola. Eu trabalho com a matemática da vida, um formato de aula diferenciada, mas que as vezes não é aceito pela gestão da escola” (“P21). “Eu penso professora que na sua situação falta o diálogo com a gestão e com a comunidade escolar. No meu caso eu considero a educação inclusiva como um grande desafio para a humanização” (G3). “Eu tento usar a criatividade e o lúdico nas minhas aulas, mas eles são muito desinteressados e indisciplinados. Sei que a vida é muito além que o muro da escola. Será que o que eu estou fazendo não está motivando meus alunos do Ensino Fundamental nas séries finais? Será que é necessário trazer mais novidades para a sala de aula?” (P6). “Bom, humanizar é compreender a historicização, ou seja, a história de vida dos meus alunos em todo o contexto. Quanto a indisciplina, é importante sermos mediadores, ou seja, não deixar correr solto. Chamar a atenção com reforço positivo, olhar nos olhos, procurar brincar com o aluno, isso pode criar afetividade, e em consequência respeito. É importante ter metas, os alunos precisam fazer parte da construção dessas metas, dado que, um sujeito é formado na vivência social. Temos que procurar ampliar a vivência cultural dos nossos alunos, afinal humanizar é mostrar que você pode ir além” (M9). “Em relação a debatedora adorei a abordagem científica embasada na prática” (P21). “Para ter uma boa base em sala de aula é importante ter um arcabouço teórico. É preciso experienciar. É preciso que eu olhe para o currículo e os documentos normativos para que eu tenha concepção do que eu devo fazer. É preciso encontrar o que dá certo para ensinar e principalmente o que dá certo para o aluno aprender” (M9).	Indicadores: - Dialogicidade e educação humanizadora e libertadora versus educação desumanizadora; - Educação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora;

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em suma o 6º círculo de cultura levou professores, professoras e estudantes da graduação a pensarem em alternativas que possam construir uma educação de fato libertadora e humanizadora, de forma a gerar nos(as) estudantes do Ensino Fundamental a consciência da sua própria condição histórica, bem como a responsabilidade de se tornarem sujeitos(as) do próprio processo de educação, sendo críticos, criativos e engajados socialmente. Nesse sentido, o desafio é desvelar essa realidade histórica que para manter a hegemonia, não permite a transformação da sociedade e a valorização do ser humano. Abaixo a Figura 16 apresenta imagens do 6º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN, que trouxe uma temática defendida por Paulo Freire.

Figura 16 – Imagens do 6º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O processo de construção de uma educação de perspectiva humanizadora e libertadora requer a união da comunidade escolar e local em prol de um objetivo comum com o planejamento de ações e atitudes que promovam a compreensão crítica da realidade social para promover as modificações necessárias que permitam a real “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (Freire, 1987, p. 35). Nesse sentido, homens e mulheres, crianças e adolescentes para obterem essa tal liberdade precisam ser ativos e responsáveis na luta permanente por seus direitos e na busca pela reconstrução da sociedade. Com essa esperança de criar, construir e aventurar-se o Quadro 25 retrata as experiências vivenciadas no 7º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 25 – Diário de campo do 7º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: As Tecnologias na Educação e no Ensino da Matemática
Data: 05/09/2023 Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação) Participantes: Esse círculo contou com a participação de 18 professores/professoras da rede, 5 graduandos/graduandas, 2 mestrandas e a pesquisadora. Parte Descritiva: - O encontro teve início com a realização da dinâmica: Xadrez humano, em que os participantes se uniram em um tabuleiro humano feito por eles mesmos, respondendo perguntas de matemática enquanto se movimentavam como peças de xadrez. A graduanda que mediu esse momento de acolhida enfatizou que a presente dinâmica pode ser adaptada e trabalhada em diferentes turmas do Ensino Fundamental. - Visando embasar os diálogos do presente encontro foi compartilhado com os(as) participantes o seguinte artigo: “O Ensino de Matemática nas Séries Finais do Ensino Fundamental através das Tendências da Educação Matemática”, dos(as) autores(as) Edilene Farias Rozal, Roberta Modesto Braga, Maria Lídia Paula Ledoux e Adilson Oliveira do Espírito Santo. - Depois da acolhida feita pela mediadora, a debatedora responsável pelo encontro apresentou um vídeo com a música: “Luz do Sol” de Caetano Veloso, que retrata a força, a graça e a vida. Com o incentivo dessa melodia iniciou o debate ressaltando a importância da matemática e das tecnologias na Educação Básica. Nesse momento, os professores e as professoras relataram suas experiências com o ensino da matemática.

Aproveitando o ensejo, a debatedora destacou a necessidade de planejar as aulas de matemática de forma interdisciplinar, dando alguns exemplos de aulas que podem ser desenvolvidas dentro da sala de aula, usando materiais simples do dia a dia, de acordo com as necessidades de cada estudante. Após alguns depoimentos dos(as) participantes, a debatedora apresentou uma balança digital corporal de Bioimpedância, que consegue fazer a medição de índice de massa corporal, cálculo de gordura, cálculo de massa, cálculo de água, metabolismo e outras medições relacionadas a saúde corporal. Para envolver os(as) participantes no diálogo a debatedora fez a seguinte indagação: Como seria uma aula interdisciplinar de matemática utilizando essa balança? Foram mencionadas sugestões bem interessantes, envolvendo diferentes áreas do conhecimento.

- Em seguida, a debatedora utilizou a balança corporal em todos e todas as participantes que tiveram a oportunidade de receber informações sobre a composição corporal, estimando a massa magra, gordura corporal, água corporal total, entre outros dados referentes a informações nutricionais. Foi um momento diferente e ao mesmo tempo interessante para os(as) participantes, dado que cuidar da nossa saúde é um fator primordial.

- Ao final, foi realizado um momento de avaliação do encontro e anotação de ações que poderiam ser realizadas nos próximos encontros.

Parte descritiva/sensitiva: Neste encontro foi debatido de forma dinâmica o desenvolvimento de uma aula de matemática interdisciplinar utilizando a tecnologia. Os participantes apresentaram sugestões e as dificuldades inerentes a elaboração de um planejamento interdisciplinar, que pode proporcionar uma participação mais ativa do educando e da educanda por abordar o contexto da realidade social – na unidade teoria e prática. A aula interdisciplinar utilizando a balança demonstrou perfeitamente como a matemática pode entrelaçar com outras disciplinas. A debatedora compartilhou maneiras lúdicas de incorporar a matemática de forma envolvente na sala de aula.

Pré-indicadores: *“De acordo com Paulo Freire nós estamos matematizando o tempo inteiro. Estamos envolvidos o tempo todo com a matemática” (M12).*

“Por que as notas de matemática não são boas? Por que isso acontece? Os alunos possuem dificuldade em interpretar algumas nomenclaturas, alguns contextos matemáticos, sendo assim, torna-se importante uma parceria da professora de matemática com a professora de Língua Portuguesa” (P14).

“É importante trabalhar com as terminologias em matemática, quando os alunos aprendem o que significa as palavras, os alunos conseguem compreender melhor os conteúdos” (M12).

“Em virtude dos alunos seguirem as redes sociais, a leitura deles é muito superficial, sendo assim não consegue entender o que estão lendo e estudando” (P2).

“A base precisa ser bem trabalhada é importante alfabetizar, letrar, a literacia em matemática para que os alunos cheguem ao 6º ano com uma boa base” (P6).

“A base da matemática deve ser lúdica, nas séries finais a matemática é contextual. Logo, o aluno tem dificuldade de abstrair as informações” (P21).

“O que influencia na aprendizagem dos alunos é o espaço em que eles convivem” (P7).

“De acordo com Ausubel é preciso trabalhar com os conhecimentos prévios, ou seja, os subsunçores, fazendo links até chegar no saber para obter uma aprendizagem significativa. Os alunos aprendem com mais facilidade pelo concreto” (P14).

“De acordo com Paulo Freire o aluno aprende pela comunicação na vivência do real” (M12).

“Uma atividade interessante para as aulas de matemática é criar a caixa da matemática, juntamente com os alunos, colocando vários materiais que podem ser utilizados no ensino da matemática, fita métrica, balança, calculadora, ábaco, material dourado, uno, xadrez, dama, geoplano, palitos, litros diversos para trabalhar volume e outros materiais e jogos” (P9).

“E a tecnologia está presente em todos esses materiais pedagógicos, a fita métrica, os jogos, a calculadora e evoluímos com o software” (M12).

“As tecnologias podem ser aliadas dos professores nesse processo de ensino-aprendizagem, pois a matemática, assim como as tecnologias estão inseridas nos mais variados espaços do cotidiano dos estudantes. Portanto, cabe pensar a matemática como um campo de conhecimento interdisciplinar e pode ser trabalhada dessa forma desde os anos iniciais para que o aluno chegue nas séries finais do Ensino Fundamental com uma base sólida” (G6).

“A capacidade de conectar a matemática a outras disciplinas pode tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os alunos. Isso nos faz repensar a

Indicadores:

- Interdisciplinaridade e interprofissionalidade;

- Educação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora;

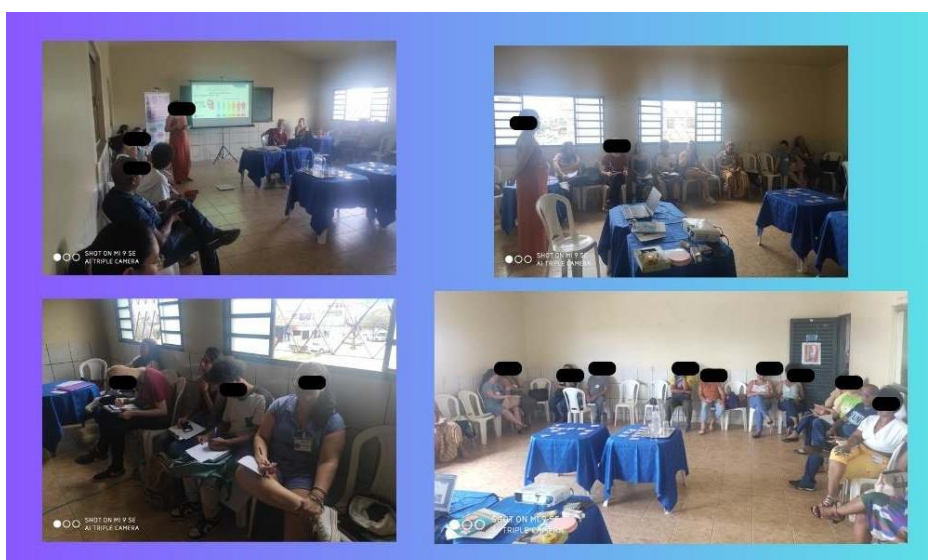
- Interação dialógica;

<i>forma como tradicionalmente ensinamos matemática e explorar maneiras de integrá-la com outras áreas do conhecimento” (G3).</i>	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sucintamente o 7º círculo de cultura aborda a vertente da importância de trabalhar a matemática de forma interdisciplinar. Assim, ao trabalhar a Matemática por meio de jogos e/ou recursos tecnológicos, o professor e a professora precisa levar em conta a importância da definição dos conteúdos e das habilidades presentes nas brincadeiras e o planejamento de sua ação, levando em consideração outras áreas do conhecimento para que o jogo não se torne somente um momento de lazer, mais principalmente um momento prazeroso de aprendizagem. Abaixo a Figura 17 apresenta imagens do 7º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Figura 17 – Imagens do 7º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O encontro retratado na Figura 17 demonstra o desenvolvimento de uma aula de matemática interdisciplinar utilizando a tecnologia. Mesmo com todas as dificuldades encontradas por professores e professoras quando vão lecionar matemática, percebe-se que existem alternativas que podem ser utilizadas para mudar esse cenário. Porém, para que isso ocorra é necessário perceber que existem maneiras diferentes de ensinar e aprender matemática no contexto educacional atual envolvido de tecnologias. Nesse prisma, diversas pesquisas científicas apresentam novas tendências de ensino da matemática de forma contextualizada, motivadora e dinâmica. Envolvidos nessa perspectiva de diversidade social, cultural e educacional, o Quadro 26 retrata as experiências vivenciadas no 8º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 26 – Diário de campo do 8º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: Educação e Cidadania: diversidade, ética e construção da autonomia Data: 26/09/2023 Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação) Participantes: Esse círculo contou com a participação de 18 professores/professoras da rede, 7 graduandos/graduandas, 1 mestranda, a Poetisa Mary Sol Sousa (nome artístico) e a pesquisadora. Parte Descritiva: - O encontro teve início com a declamação da poesia intitulada: “O mestre que lia o mundo”, escrita pela professora, pedagoga, escritora e poetisa Mary Sol Sousa (nome artístico), membro fundador da Academia de Letras do Brasil em Planaltina – GO (ALBPLGO), cadeira número 6, Patrono Vinícius de Moraes. A poetisa foi convidada pelas mediadoras, no intuito de valorizar a cultura do nosso município. A poesia evidencia o olhar educativo e profundo do pesquisador Paulo Freire que por meio da sua Pedagogia da Esperança tem contribuído com a formação crítica de cidadãos atuantes no Brasil e no mundo. A poesia é uma verdadeira homenagem ao educador e um incentivo ao nosso círculo de cultura que tem como finalidade favorecer conhecimentos, inclusão, arte, cultura, formação, cidadania, diversidade, ética e construção da autonomia docente e acadêmica. - Visando embasar os diálogos do presente encontro foi compartilhado com os(as) participantes o seguinte artigo: “Paulo Freire e a Educação para Cidadania: a contribuição crítica da pedagogia libertadora frente ao discurso da educação cidadã a partir dos anos 90”, do autor Edinaldo Costa de Andrade. - Depois da acolhida feita pela professora da academia de Letras, a debatedora do encontro também apresentou um lindo repente contemplando o tema problematizador como objetivo de aguçar as falas dos(as) participantes. - Em seguida, a mestranda debatedora iniciou sua fala problematizando o conceito de cidadania, fazendo uma relação como conceito de diversidade. Ao fazer essa relação a debatedora enfatizou a sua constituição enquanto professora da periferia da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO, falando sobre sua jornada pessoal, acadêmica e profissional. Suas falas estavam embasadas na pedagogia de Paulo Freire e motivou a fala de vários(as) participantes. A debatedora reforçou que os conceitos abordados no presente círculo de cultura podem ser exercidos em sala de aula, por meio da escuta do outro. - Ao final, foi realizado um momento de avaliação do encontro e anotação de ações que poderiam ser realizadas nos próximos encontros. Parte descritiva/sensitiva: Os diálogos estabelecidos no encontro levaram a refletir criticamente sobre a importância da participação ativa nas práticas sociais, como algo fundamental no processo de libertação da humanidade, que precisa expressar suas opiniões para modificar o mundo, assim como defende nosso saudoso Paulo Freire. Comesse pano de fundo os debates se pautaram na necessidade de se construir no cotidiano escolar espaços de autonomia que permitam protagonismo de alunos/alunas e professores/professoras na construção e produção de conhecimento com criticidade. O interessante na metodologia dos círculos de cultura é que os questionamentos e as problematizações que surgem a todo momento são respondidos pelos(as) próprios participantes do círculo, num movimento muito interessante e com argumentos bem precisos. Penso que não temos todas as respostas para os problemas educacionais, mas temos alternativas bem criativas que foram dialogadas pelos(as) integrantes do círculo.	
Pré-indicadores: “No contexto geral temos uma educação dominadora, em virtude do processo capitalista e ao mesmo tempo temos uma educação libertadora” (M13). “A consciência de um trabalho bem feito depende de nós enquanto profissionais. O autoconhecimento é necessário para não cair em armadilhas do sistema” (P19). “Nos espaços escolares temos a possibilidade de trabalhar com variadas informações. Nossa autonomia está na diversidade” (P2). “Para todo o direito tem um dever. Cidadania são os nossos direitos garantidos constitucionalmente” (G2). “Cada um de nós estamos nos constituindo em cima de um objetivo. Entretanto, vivemos em um mundo totalmente intolerante, as pessoas não respeitam a diversidade, principalmente sobre a questão religiosa. Temos que desconstruir esses pensamentos e valorizar a diversidade e começamos essa luta na escola, nos nossos planejamentos” (M13). “Nosso papel como professora transformadora não é fácil, mas como professora da escola pública, porque eu não posso fazer o mesmo trabalho que desempenho na escola particular. Todos têm direito a uma educação de qualidade” (P6). “É muito gratificante ser professora da periferia, porque ajudamos a transformar vidas, mas só transformamos realidades, se tiver amor e ética” (M13).	Indicadores: - Educação Humanizadora e libertadora versus educação dominadora; - Educação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora;

“Como enfatiza Paulo Freire é preciso fazer a leitura de mundo, o problema é a alfabetização precária dos nossos alunos, muitos chegam no 9º ano e não está alfabetizado, letrado. E isso atrapalha demais seu processo de aprendizagem, sua criticidade” (P2). “A maior dificuldade dos professores é incentivar os alunos a terem hábitos de estudo. Como despertar a autonomia nos alunos, se os mesmos não tem interesse?” (G6). “O professor precisa abraçar seus alunos e tentar superar as dificuldades, sem passar para o outro o problema” (G2). “Temos que valorizar a diversidade cultural de nossos alunos, demonstrar que autonomia é aquilo que queremos conquistar. Somos capazes de lutar!” (P8). “Nós somos importantes, penso que o pensamento pode mudar tudo, sendo assim temos que pensar: Eu tenho os melhores alunos, os melhores pais, os melhores amigos, a melhor escola, enfim, nós somos os melhores” (P16). “Para despertar a autonomia é importante compreender a linguagem dos alunos, as suas vivências, sua cultura. A grande sacada de Paulo Freire é que quem transforma somos nós, visto que, a educação é um ato político, mas precisa da nossa consciência, da nossa criatividade e da nossa criticidade” (M13). “O círculo de hoje reflete que a educação é um processo contínuo que deve promover valores éticos, desenvolvimento intelectual e habilidades sociais, visando o bem estar coletivo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (G11). “A construção de uma educação pautada na autonomia e criticidade do aluno, pode ser feita quando se começa a pensar nos estudantes não como uma caixa vazia a ser preenchida, mas como protagonistas ativos da sua própria formação. Outro ponto interessante é que ser professor não é uma tarefa simples de apenas ser um facilitador de conteúdo é preciso ter um projeto quase que político, assim como Paulo Freire defende com sua fala: “não se pode falar de educação sem amor”” (G6).	- Interação dialógica;

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante dos diálogos estabelecidos no 8º círculo de cultura que sinteticamente apontam o legado de Paulo Freire na perspectiva de uma educação humanizadora, participativa e que promova de fato uma educação transformadora. Nesse entendimento, o legado de Paulo Freire pode ser compreendido pelos(as) atuais e futuros professores e professoras como a possibilidade de construção de um novo homem e de uma nova mulher com anseios de promover uma verdadeira cidadania ativa e de participação popular, mediante um ato de amor a educação e a valorização do ser humano na sua potencialidade para ser sujeito de transformação da história. Na esperança de uma educação humanizadora e libertadora a Figura 18 apresenta imagens do 8º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Figura 18 – Imagens do 8º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A formação proporcionada pelo CIFOPLAN tem como perspectiva, a partir do legado de Paulo Freire, de construir um processo educativo que “primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do pensar certo” (Freire, 1992, p. 86). A construção dessa perspectiva requer uma formação permanente de professores e professoras que promovam uma educação que levem os educandos e educandas a consciência crítica dos seus direitos e deveres, a compreensão política dos mecanismos de dominação e a verdadeira cidadania ativa. Nesse horizonte de uma educação da esperança, o Quadro 27 relata as experiências vivenciadas no 9º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 27 – Diário de campo do 9º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: Interdisciplinaridade, Conhecimento e Aprendizagem
Data: 17/10/2023 Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação) Participantes: Esse círculo contou com a participação de 19 professores/professoras da rede, 10 graduandos/graduandas, 2 mestrandas e a pesquisadora. Parte Descritiva: - O encontro teve início com a apresentação de um acróstico da palavra interdisciplinaridade feita pela graduanda do curso de Geografia da UEG. O acróstico evidenciou palavras-chave sobre as concepções epistemológicas e pedagógicas da interdisciplinaridade. - Visando embasar os diálogos do presente encontro foi compartilhado com os(as) participantes o seguinte artigo: “A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem”, do autor Juarez da Silva Thiesen. - Depois da acolhida feita pela mediadora, a debatedora deste encontro por residir em Anápolis – GO, conduziu o debate pelo Google Meet. Inicialmente, ela fez uma apresentação de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Em seguida, constituiu uma reflexão sobre o conceito de interdisciplinaridade a partir da premissa da complexidade, embasada em autores como Japiassu e Morin. Para instigar o debate a mestranda perguntou o que eles entendiam por complexidade. Porém, apenas uma participante informou ser “<i>a conexão entre as partes</i>” (P14). Ficou visível que a maioria dos professores/professoras e acadêmicos/acadêmicas não conheciam este termo epistemologicamente. Então a debatedora teceu algumas explicações sobre a complexidade, segundo Morin. E disponibilizou algumas referências para que os(as) participantes pudessem se aprofundar melhor da temática. Ao debater sobre a interdisciplinaridade a participação no círculo se tomou mais evidente, visto que esse tema faz parte do cotidiano dos espaços escolares. - Após os debates sobre o tema problematizador, a outra mediadora do curso de Pedagogia da UEG, fez a declamação de uma poesia intitulada: “A interdisciplinaridade e o CIFOPLAN”. Uma poesia bem articulada com as propostas do Projeto CIFOPLAN e enfatizando algumas concepções da interdisciplinaridade. Logo em seguida, cada participante recebeu um papel com a palavra “interdisciplinaridade”, para também escreverem um acróstico utilizando os conceitos que já sabiam e aqueles que porventura adquiriram no presente círculo de cultura. - Depois foram colocadas frases de Paulo Freire no balão, cada participante tinha que pegar um balão, estourar, ler a frase sorteada e fazer um comentário sobre a mensagem. Essa atividade foi conduzida pela outra debatedora, uma graduanda do curso de Pedagogia que também conduziu os diálogos do encontro. Os comentários foram de alegria, motivação, amorosidade e capacidade de transformação da realidade opressora e oprimida pela educação. Ao final, foi realizado um momento de avaliação do encontro e anotação de ações que poderiam ser realizadas nos próximos encontros. Parte descritiva/sensitiva: Os diálogos estabelecidos no encontro levaram a refletir criticamente que o termo complexidade na visão de Edgar Morin se apresentou como novidade para alguns(as) acadêmicos/acadêmicos e professores/professoras. O que nos leva a pensar sobre a necessidade de uma maior aproximação da

universidade, mediante seus grupos de estudo, com as unidades escolares, justamente para dialogarem sobre as concepções epistemológicas do campo da pesquisa e do conhecimento, termos que fazem parte do cotidiano de professores/professoras e acadêmicos/acadêmicas, como por exemplo a complexidade, mas que os(as) mesmos(as) alegaram desconhecer de forma epistemológica. As debatedoras do círculo de cultura conduziram os diálogos de forma dinâmica e desafiadora, levando os participantes a pensar e agir sobre a interdisciplinaridade para integração e interação de diferentes disciplinas e/ou áreas do conhecimento. A pesquisa inspira-se na metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire, nesta perspectiva visa valorizar os diálogos estabelecidos no movimento, apesar de Freire e Morin seguirem propostas metodológicas consideradas divergentes, algumas de suas ideias são convergentes, visto que podem indicar caminhos para subsidiar a formação inicial e continuada de professores e professoras, no que se refere a superação da fragmentação do conhecimento, o desenvolvimento da curiosidade, da criticidade na construção do conhecimento; o ser humano como sujeito histórico; a autonomia como processo de autoformação; a ação de ensinar com criatividade, a criticidade, a diversidade e a afetividade; a importância da ética, da afetividade e da visão multidimensional da realidade e a aprendizagem que pode acontecer pela contextualização e na coparticipação (Prigol; Behrens, 2020).

Pré-indicadores: “O aluno não aprende da mesma forma, o conteúdo precisa ser abordado em multiformas” (M10). “A complexidade pode ser compreendida como várias partes que vão se unindo para transformar em conhecimento. Edgar Morin usa o exemplo da tapeçaria, o tecido complexus, tecido junto. As linhas serão tecidas e vai virar um lindo tapete, nesse momento de entrelaçamento acontece o conhecimento. Em que, o todo é maior que uma das partes sozinha. O todo e as partes se somam e se constituem” (M10). “De acordo com Japiassu a epistemologia pode ser compreendida como a constituição do sujeito dentro do contexto histórico. É um conceito científico de um termo, ou seja, a ciência é formada por saberes empíricos e comprovados cientificamente” (M10). “Na pesquisa temos o objeto de estudo e o sujeito. O objeto pode ser entendido como as ramificações da pesquisa e o sujeito o ser que será pesquisado. Na pesquisa precisamos da contribuição do sujeito e do objeto” (P14). “Com o objetivo de trabalhar a interdisciplinaridade em minhas aulas procuro trabalhar com jogos em todas as disciplinas, utilizando a renovação tecnológica como tema central” (P4). “A interdisciplinaridade é um desafio, por ser dinâmica e bastante complexa. Pode ser entendida como integração, interação de diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento visando responder questões complexas” (M10). “Trabalhar a partir da interdisciplinaridade torna o ensino mais dinâmico para os estudantes” (G6). “É necessário compreender a importância do processo metodológico na construção do conhecimento envolvendo todas as áreas de aprendizagem ao abordar problemas ou questões complexas no dia a dia, sendo o conhecimento a base do processo escolar, envolvendo a colaboração e a integração entre objeto de estudo e o sujeito” (P6). “No encontro de hoje considere relevante o conhecimento científico e teórico em relação ao tema abordado” (P19). “Devemos entender nossos alunos como uma nova geração que faz com que eles tenham novas abordagens e métodos de aprendizagem” (G12). “A interação com o conhecimento gera a transformação, por meio de um emaranhado de informações ressignificadas” (P8). “O conhecimento integrado as novas práticas gera transformação, constrói a aprendizagem de novos meios para determinadas abordagens e integra conhecimentos” (P12). “Considere relevante no encontro de hoje a fala de Edgar Morin sobre a complexidade com o exemplo da tapeçaria. Que diz: Nessa tapeçaria, como em uma organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Eles são organizados em função de um roteiro, de um unidade sintética em que cada parte contribui para o conjunto” (G4). “O que mais gostei no encontro de hoje foram os diversos pontos de vista dos autores apresentados pela debatedora e a complexidade do pensamento de Edgar Morin” (P2).	Indicadores: - Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; - Conhecimento científico e epistemológico (fundamentos teórico-metodológicos); - Interação dialógica;

*“Foi relevante a fala da professora que **através do caos conseguimos continuar em movimento**” (G11).*

*“A interdisciplinaridade como um todo, onde cada parte constitui um todo, isso é muito relevante no contexto educacional que precisa **ressignificar suas ações e planejamentos o tempo todo**” (G8).*

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme observado nos diálogos estabelecidos no 9º círculo de cultura a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um movimento contemporâneo abordada por diferentes autores na perspectiva de promover a dialogicidade e a integração das ciências e das diversas áreas do conhecimento, buscando romper com a fragmentação dos saberes. Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é entendida como um processo de construção do conhecimento com base no contexto, na realidade e na cultura dos(as) sujeitos(as) envolvidos no processo. Tendo como procedimento metodológico a problematização e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Nesse contexto, que visa desvelar a realidade vigente, a Figura 19 demonstra imagens do 9º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Figura 19 – Imagens do 9º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Projeto CIFOPLAN pode ser compreendido como um movimento que valoriza a criatividade das pessoas, o diálogo, a problematização, a atitude crítica, enfim, defende uma visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico e fragmentado. Em vista disso, a discussão sobre a interdisciplinaridade foi um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. A escola diante de toda sua complexidade que envolve seus(as) sujeitos e espaços, por sua natureza e função precisa ressignificar seu trabalho pedagógico em termos administrativos e pedagógicos para se tornar uma instituição interdisciplinar, considerando a pluralidade de vozes, concepções, culturas e

experiências. Nesse cenário de convivência humana, o Quadro 28 salienta as experiências vivenciadas no 10º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 28 – Diário de campo do 10º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: Afetividade na Escola e Inteligência Emocional
Data: 31/10/2023 Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação) Participantes: Esse círculo contou com a participação de 17 professores/professoras da rede, 5 graduandos/graduandas, 3 mestrandos/mestrandas e a pesquisadora. Parte Descritiva: - O encontro teve início com a apresentação de uma poesia intitulada: “Afetividade e Inteligência Emocional”, de autoria do graduando do curso de História da UEG, mediador do círculo de cultura. A poesia fala de acolhimento, amor, abraços, sonhos, conhecimento, amizade e compaixão, sentimentos que provocam emoções positivas que no ambiente escolar pode fazer diferença na aprendizagem de crianças e principalmente adolescentes. - Visando embasar os diálogos do presente encontro foi compartilhado com os(as) participantes o seguinte artigo: “Disco da Afetividade: abordando a inteligência emocional no processo de ensino aprendizagem sob reflexão discente”, dos(as) autores(as) Cecilia Decarli, Cristiano da Cruz Fraga e Cíntia Inês Boll. - Depois da acolhida feita pelo mediador, o primeiro debatedor do encontro, convidou o grupo a fazer uma breve apresentação pessoal, acadêmica e profissional. Em seguida, fez a leitura de uma famosa carta de Abraham Lincoln para o professor do seu filho. Essa carta promoveu uma reflexão muito interessante sobre a profissão docente e a importância de trabalhar as emoções dos(as) estudantes. - Depois desse momento de reflexão, os debatedores entregaram alguns questionamentos aos(as) participantes, a saber: 1) Como acredita que a afetividade dos alunos afeta o desempenho acadêmico? 2) De que maneira a inteligência emocional de alunas/alunos podem contribuir para um ambiente escolar mais saudável? 3) De que forma pode ser ensinada e promovida a empatia na sala de aula? 4) Quais estratégias podem ser utilizadas para auxiliar os alunos e alunas a lidar com o estresse e emoções negativas? 5) Como a autorregulação emocional pode beneficiar os alunos e alunas no processo de aprendizado? 6) De que maneira a consciência emocional pode ser desenvolvida em sala de aula? 7) Quais são os benefícios de incluir atividades de inteligência emocional no currículo escolar? 8) Como lidar com situações de conflito entre alunos e alunas de maneira construtiva? 9) Quais recursos ou ferramentas podem ser usados para promover a inteligência emocional entre alunos e alunas? 10) De que maneira a promoção da autoestima e autoconfiança dos alunos e alunas contribui para o sucesso escolar? 11) Como a educação emocional pode ser integrada ao ensino de matérias tradicionais, como matemática e ciências? 12) Qual é a importância da comunicação eficaz na construção de relacionamentos afetivos com alunos e alunas? 13) Como os alunos e as alunas podem ser encorajados a expressar suas emoções de forma saudável e construtiva? 14) Quais estratégias podem ser utilizadas para ensinar os alunos e alunas a lidar com o fracasso e o desapontamento? 15) Como promover a colaboração e a empatia entre os alunos e alunas em atividades de grupo? 16) De que maneira a escuta ativa pode ser utilizada para apoiar os alunos e alunas emocionalmente? 17) Como avaliar o progresso da inteligência emocional dos alunos e alunas ao longo do tempo? 18) Como os pais ou responsáveis podem ser envolvidos na promoção da afetividade e inteligência emocional na escola? - Cada participante recebeu um questionamento que deveria responder e compartilhar com o grupo. Antes de compartilhar as respostas. A segunda debatedora promoveu um momento de relaxamento freiriano, convidou todos os participantes a se levantarem e abraçarem os(as) colegas. Explicando a importância do abraço no trabalho com a inteligência emocional: “As pessoas precisam do abraço, do amor. No círculo de cultura que participei num congresso do México, os participantes paravam os diálogos para se abraçarem, o famoso abraço freiriano” (M2). Após o momento aconchegante do abraço, todos e todas compartilharam suas respostas

as problematizações apresentadas, em que foram dadas contribuições muito relevantes sobre a questão da afetividade e da inteligência emocional.

- Ao final, foi realizado um momento de avaliação do encontro e anotação de ações que poderiam ser realizadas nos próximos encontros.

Parte descritiva/sensitiva: Os diálogos estabelecidos no encontro levaram a refletir criticamente sobre a temática Afetividade na Escola e Inteligência Emocional que proporcionou um debate muito envolvente em virtude da necessidade de se trabalhar com as emoções no contexto da sala de aula. Dado que é importante conhecer a realidade dos estudantes trabalhar questões de afetividade e inteligência emocional, nesse encontro foram apresentadas por debatedores/debatedoras, mediadores/mediadoras e participantes diferentes atividades teórico-práticas sobre o tema em questão. Os diálogos demonstraram a necessidade urgente da abordagem emocional em sala de aula. A partir de dados afetivos que podem ser verificados em atividades de observação de emoções e sentimentos, em questionários de investigação (o artigo compartilhado no encontro apresenta uma sugestão de atividade interessante) o professor pode conhecer melhor o estudante como sujeito e no contexto da turma, planejando atividades para desenvolver habilidades socioemocionais no âmbito escolar, contribuindo para a formação de um cidadão ético, humano e colaborativo em sociedade.

Pré-indicadores: “O professor precisa **alcançar o emocional dos alunos**” (P4).

“Após a pandemia os estudantes voltaram para escola muito angustiados, a sala de aula tinha um clima muito pesado. A carta traz uma mensagem que ajuda a lapidar os estudantes. Fizemos um trabalho de ouvir os estudantes e a carta foi utilizada **como um reforço positivo**” (P19).

“A carta trabalha o equilíbrio, **o ser humano não é uma pessoa com os mesmos contextos**” (P7).

“Precisamos nos frustrar para conseguir algo. Meu aluno me falou: “Professora aprendi a chorar”. Às vezes, precisamos sair da nossa área de conforto e mostrar que temos **inteligência emocional**” (P9).

“Para **manter o equilíbrio** precisamos do lugar bom e do lugar ruim, nem sempre a frustração vai te fortalecer” (P4).

“**Toda situação tem que ser contextualizada.** A afetividade conta muito, o professor deve perceber que o aluno é um contexto. E procurar trabalhar diferentes conteúdos” (M1).

“Quando se tem sabedoria é mais difícil cometer o erro. Por mais que você tenha alguém para fazer as coisas. **Você precisa saber fazer**” (P3).

“Em caso de alunos rebeldes é preciso dar um ponto de limite e também um ato de confiança (P7).

“**Os alunos problemáticos querem algum tipo de atenção.** Alguns pais não demonstram interesse pelos seus filhos. No Brasil não se trabalha as emoções na escola. É preciso lidar com as emoções (P2).

“**Não existe receita na educação que funcione para todos. Cada realidade tem um problemática diferenciada.** Tem situações que foge do profissional, do pessoal. Para enfrentar questões emocionais na escola é preciso utilizar diferentes estratégias. O professor é **emoção o tempo todo**” (P16).

“**Foi falado sobre a importância do abraço,** a questão do abraço é um pouco complicado para o professor do sexo masculino. Eu evito os cumprimentos mais próximos, **mas dou atenção a todos os meus alunos**” (P1).

“**O abraço não é o único elo de afetividade. O olhar, o carinho, a atenção do professor também faz toda a diferença**” (M2).

“**Paulo Freire traz em suas pesquisas que sem amor não há educação.** Na minha caminhada o ser humano não é genuinamente só bom, e também não é só ruim. É importante trabalhar a questão da afetividade. **Trabalhar na universidade, na formação dos futuros professores a inteligência emocional**” (P14).

“**Precisamos de conhecimentos teóricos, mas o conhecimento da psicologia e da inteligência emocional se torna realmente necessário para a formação pela práxis**” (G6).

“Enquanto professora, posso ouvir meus alunos, jogar com meus alunos, trocar ideias com eles. Dessa forma, **com amorosidade vamos conseguir conquistar os alunos. De acordo com Jean Piaget aprender é saber realizar**” (M4).

“Uma atividade prática para trabalhar **a afetividade e as emoções** é a cápsula do tempo: O que você vai fazer daqui 20 anos?” (P22).

Indicadores:

- Educação Humanizadora e libertadora;

- Educação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora;

- Interdisciplinaridade;

- Afetividade e emoções;

- Reciprocidade;

- Convivialidade;

“Outra atividade seria: “Me dá um minuto do seu tempo”. Os alunos estão ficando muito tempo no quarto com a família ausente. Nessa dinâmica eles tem a oportunidade de falar suas vontades, insegurança, sonhos, medos e etc” (P22).

“Para promover um ambiente escolar mais saudável é preciso romper com a perspectiva tradicional de ensino, pensando num espaço de adolescentes, talvez adotar rodas de conversa em sala de aula seria uma dinâmica interessante” (G6).

“A capacidade de lidar com as emoções, processá-las e gerenciá-las, com certeza é o ingrediente principal para o ambiente saudável. A falta de inteligência emocional prejudica principalmente nas relações interpessoais. Como atividades cito torneios, grupos de trabalho, trocas de cartas, jogos de interação, círculo de compartilhamento, cápsula do tempo” (P9).

“Para promover a empatia em sala de aula cada aula é um momento de conquista e conhecimento das situações que envolvam atitudes de empatia. Um projeto que direcione o foco das emoções desse alunado, conversas, passeios fora do ambiente escolar” (P16).

“Certamente estimular a empatia, se faz necessário, que seja através de dinâmicas, palestras ou projetos. Sabemos que a possibilidade de desenvolvermos aquilo com que nos envolvemos de forma significativa é grande. Talvez o início seja diferenciar as emoções de sentimentos, podemos utilizar jogo das emoções, trilha das emoções, diário das emoções, caixa das emoções” (P2).

“Incluir atividades de inteligência emocional no currículo escolar faz com que o estudante se sinta parte do processo de ensino, não um aluno que precisa memorizar o conteúdo, mas alguém que aprende e também ensina com as suas experiências” (P13).

“Para lidar com situações de conflito é importante primeiramente ouvir seu aluno, dando-lhe oportunidade de falar e saber ouvir. Mostrar o caminho sempre com afetividade. Ser receptivo, mostrando o interesse e estimulando a afetividade e respeitando o próximo. Os conflitos surgem a todo tempo com jeitinho poderemos resolvê-los com paciência e utilizando os recursos da inteligência emocional” (P12).

“A educação emocional é muito importante para a educação, principalmente para as disciplinas do eixo temático das exatas, visto que, tais disciplinas exigem muito da memorização, repetição e interpretação. Muitos alunos sofrem nessa disciplina por não conseguir controlar a ansiedade” (P1).

“Quando o professor propõe debates, atividades para tentar alimentar a afetividade entre alunos e professores, a construção da comunicação vai crescendo dia após dia. Então esse relacionamento pode ser aperfeiçoado. É importante propor diálogos a todos os alunos” (G13).

“A escuta ativa permite conhecer o aluno no ser individual, não é a turma, o coletivo, é a pessoa no seu individual. O que se passa, sente, pensa, causa e etc. É ouvindo o outro que o conheço e ao conhecer é possível criar laço afetivo” (G3).

“Uma atividade interessante para avaliar o progresso da inteligência emocional dos alunos é ler uma história comovente e verificar o comportamento dos alunos” (P7).

“Com os pais presentes e um vida familiar estável pode fazer com que os alunos tenham mais motivação e interesse pelos estudos. Para isso, a gestão pode envolver os pais nas atividades das escolas, assistir a apresentação dos filhos, participar de palestras motivadoras e sobre inteligência emocional” (G12).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme expresso no Quadro 28 no décimo círculo de cultura houve muitos questionamentos que foram debatidos, sendo assim apareceram muitas falas relevantes, mesmo fazendo um recorte a pesquisadora considera importante mencionar as propostas de atividades que podem ser realizadas na sala de aula com a temática afetividade e inteligência emocional. O enfoque das emoções e dos sentimentos no contexto educacional atual de acordo com os(as) participantes do CIFOPLAN torna-se cada vez mais relevante para a promoção de uma

educação humanizadora. Nesse processo de construção de laços afetivos e emocionais, a Figura 20 externa imagens do 10º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Figura 20 – Imagens do 10º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O entendimento do contexto social, cultural e das questões emocionais vivenciadas por estudantes podem produzir afinidade e construção de laços significativos entre professores/professoras e alunos/alunas, além da possibilidade de esclarecer determinadas atitudes comportamentais e até indisciplinares. Nesse sentido, a elaboração de atividades baseadas em autores e autoras que versam sobre a Inteligência Emocional pode desenvolver nos(as) estudantes autoestima, afetividade e o saber lidar com as emoções em momentos de conflito. Com esse viés de laços de afetividade, o Quadro 29 expressa as experiências vivenciadas no 11º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 29 – Diário de campo do 11º círculo de cultura

TEMA PROBLEMATIZADOR: Educação Inclusiva e a Parceria Familiar na Escola Data: 14/11/2023 Local da observação: Centro Pastoral Divino Espírito Santo (Espaço de Eventos da Secretaria Municipal de Educação) Participantes: Esse círculo contou com a participação de 15 professores/professoras da rede, 5 graduandos/graduandas, 3 mestrandas e a pesquisadora. Parte Descritiva: - O encontro teve início com a realização da “dinâmica do refresco”, organizada pelas debatedoras e mediadoras que entregaram copos descartáveis para os participantes e serviram água. Uma das participantes recebeu uma linda taça. Depois as debatedoras pediram para que os participantes relatassem a sensação que tiveram ao serem servidos. A professora que recebeu a taça por ser um objeto diferente dos demais, mesmo sendo um objeto elegante se sentiu excluída dos demais. Nesse contexto, uma debatedora mencionou que a Pessoa com Deficiência (PCD) quando não se sente acolhida tem o sentimento de exclusão. A dinâmica

serviu como motivação dos diálogos, em que as falas se pautaram na importância do acolhimento na Educação Inclusiva.

- Visando embasar os diálogos do presente encontro foi compartilhado com os(as) participantes o seguinte artigo: “Além da Sala de Aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva”, do autor Antônio Carlos Luiz Aragão.

- Depois da acolhida as debatedoras falaram um pouco da legislação que rege a Educação Inclusiva e para instigar o debate propôs o seguinte questionamento: “Como oferecer no cotidiano escolar diferentes maneiras de ensinar para as diferentes maneiras de aprender presentes na turma? Com esse questionamento os(as) participantes puderam compartilhar diferentes alternativas interessantes de serem aplicadas na Educação Inclusiva. Assim como, foram explanadas também as dificuldades do corpo docente em oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva, por diversos fatores que incluem falta de recursos, falta de parceira familiar, formação continuada, infraestrutura adequada e políticas públicas.

- Depois do intenso debate foi entregue pelas debatedoras e mediadoras um singela lembrancinha com mensagem de incentivo a formação continuada e o respeito à Pessoa com Deficiência (PCD).

- Ao final, foi realizado um momento de avaliação do encontro e anotação de ações que poderiam ser realizadas no último encontro.

Parte descritiva/sensitiva: Os diálogos estabelecidos no encontro levaram a refletir criticamente que as atividades pedagógicas precisam ser inclusivas desde o início do ano letivo, levando em consideração as necessidades específicas de cada estudante. Para conhecer os(as) estudantes é importante fazer o diagnóstico inicial e conhecer o contexto familiar para facilitar o planejamento de diferentes atividades. A realização da dinâmica foi determinante para dar início aos debates sobre a Educação Inclusiva e a Parceria Familiar na Escola sendo conduzido com muita leveza e segurança por parte das debatedoras e mediadoras, o que proporcionou a participação ativa de professores/professoras e estudantes da UEG contribuindo com diferentes vivências e propostas de atividades.

Pré-indicadores: “A lei relacionada a Pessoa com Deficiência no Brasil é a mais bem elaborada do mundo, porém na prática ela não acontece como deveria ” (P9).

“Procuro incluir os alunos trabalhando com **as diferentes habilidades** ” (P4).

“A escola onde eu trabalho com alunos inclusivos, **a gestão proporciona a formação** dos funcionários e isso tem ajudado muito nosso trabalho com as crianças com deficiência ” (G13).

“**É preciso atender e entender os alunos com deficiência** ” (P19).

“Hoje as escolas estão atendendo um maior número de alunos inclusivos” (M8).

“**O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que visa tornar o currículo mais acessível para todos os alunos**, propondo que as atividades pedagógicas sejam inclusivas desde o início. A primeira forma de conhecer os estudantes é fazer o diagnóstico inicial. Dentro do meu planejamento eu utilizo diferentes atividades, apresentando em múltiplos formatos e múltiplas formas de ensino ” (M6).

“**É muito importante ensinar com diferentes possibilidades de ensino** ” (P1).

“O professor que é formado no magistério e no curso de Pedagogia tem mais facilidade de **trabalhar com múltiplos formatos** ” (P11).

“Os professores e futuros professores precisam se capacitar continuamente para que os alunos com PCD não sejam prejudicados em seu processo de aprendizagem” (G12)

“Como proposta para **as diferentes maneiras de ensinar e aprender** sugiro trazer atividades diferenciadas, uso da TV, tecnologia, projetor, material concreto, material dourado, moedas, cédulas, tampinhas, garrafas pets. Levar a criança para ambientes fora da sala de aula, fazer piquenique, salada de frutas, produzir hortas e etc ” (P22).

“Acredito que seria uma forma interessante trabalhar com dois conceitos: a **interdisciplinaridade e a equidade**. Trabalhando dessa forma, os conteúdos seriam passados de maneira mais simples e acessíveis” (G6).

“Observar as necessidades de aprendizagem de maneira individual e coletiva, adequando a atuação pedagógica de acordo com a realidade e **respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante**, são alguns pontos a serem abordados” (P11).

“Uma forma interessante é propor atividades diferentes como dinâmicas” (G13).

“**Fazer o levantamento prévio da criança, buscar atividades que vão de encontro as necessidades das crianças e jovens** ” (P19).

“**O professor não consegue auxiliar adequadamente as crianças e jovens PCD, fica sobrecarregado e na maioria das vezes não consegue auxiliar**” (P16).

Indicadores:

- Formação inicial e continuada de professores e professoras;

- Educação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora;

- Educação humanizadora e inclusiva;

<i>“Construir um planejamento adaptado as necessidades da clientela, dando suporte e diminuindo barreiras. Atividades didático pedagógica concebidas no início da aprendizagem” (P9).</i> <i>“Abordando vários aspectos e métodos. Importante essa variação de abordagens e pontos de vista” (P1).</i> <i>“Atividades diferenciadas por meio de adaptação curricular” (P8).</i>	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os diálogos expressos no diário de campo do último tema problematizador abordado pelo CIFOPLAN estabelece a Educação Inclusiva como uma abordagem transformadora e essencial no contexto educacional, pois visa a oferta de uma educação de qualidade e equidade, levando em consideração as necessidades específicas de cada estudante, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Nessa compreensão, a parceria entre professor, professoras, família e escola desempenha um papel imprescindível para a organização e o planejamento de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo. Em consonância com esse pensamento, a Figura 21 exibe imagens do 11º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Figura 21 – Imagens do 11º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A formação inicial e continuada proposta pelo projeto de extensão CIFOPLAN pode vir a ser um elemento fundamental para a promoção de uma Educação Inclusiva de qualidade e equidade em todos os níveis. Segundo Marinho (2009, p. 83) “o Círculo de Cultura demonstra ser um espaço formador, acolhedor e informal em que a reciprocidade, o comprometimento e a iniciativa dos participantes estão presentes em cada atividade”. De fato, as falas expressas nesse movimento demonstram que o CIFOPLAN pode se apresentar como um espaço criativo,

formador e acolhedor. Nesse processo de formação humana de um projeto de extensão que foi construído com a participação ativa de seus integrantes, o Quadro 30 externa as experiências vivenciadas no 12º círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 30 – Diário de campo do 12º círculo de cultura

Encontro de Avaliação, Análise das Condições Objetivas Finais e Confraternização	
Data: 05/12/2023 Local da observação: Praça CEU (Centro de Artes e Esportes Unificados) no Bairro Paquetá em Planaltina - GO Participantes: Esse círculo contou com a participação de 18 professores/professoras da rede, 4 graduandos/graduandas, 1 mestranda e a pesquisadora. Parte Descritiva: - Consideramos importante mencionar que nesse último círculo contamos novamente com a presença do Vice-Prefeito de Planaltina – GO, que fez questão de prestigiar o CIFOPLAN. - O encontro de Confraternização e Análise das Condições Objetivas Finais foi conduzido por duas professoras participantes do Círculo de Cultura, nesse encontro as professoras tiveram a oportunidade de protagonizar, sendo debatedoras do movimento. Começaram o círculo de cultura com o pagode: “Deixa a vida me levar”, de Zeca Pagodinho. Todos(as) os(as) participantes foram convidados para dançar no centro do círculo. Foi um momento muito divertido. Essa música aparentemente representa uma excelente forma de levar a vida com leveza, com alegria, com graça, diversão e tranquilidade. As debatedoras enfatizaram essas características como sendo fundamentais na vida pessoal e profissional dos professores e professoras. - Após essa contagiante acolhida, as debatedoras com a ajuda dos mediadores realizaram uma contação de história coletiva falando sobre a importância do CIFOPLAN na formação acadêmica, teórica e prática de professores/professoras e acadêmicos/acadêmicas da UEG. Nessa contação, cada integrante do círculo teve uma participação especial na história. - Em seguida, as debatedoras apresentaram o quadro de coerência do artigo que escreveram sobre o projeto intitulado: “Contação de Histórias: experiências teórico-práticas inspiradas em Paulo Freire”, tendo como o objetivo geral analisar as experiências teórico-práticas de contação de histórias na Educação Infantil inspiradas nas obras de Paulo Freire que podem favorecer o envolvimento da criança com o mundo literário. A apresentação do quadro de coerência pelas professoras serviram de motivação para os(as) demais participantes procederem com as escritas do artigo para compor o livro do CIFOPLAN. - Ao término da explanação do quadro de coerência foi o momento de responder a análise das condições objetivas finais, elaborado no <i>Google forms</i> e disponibilizado no grupo do <i>Whatsapp</i> do CIFOPLAN. - Encerramos o círculo de cultura com um amigo chocolate, um lanche especial, muita música, alegria e amorosidade. Parte descritiva/sensitiva: Os diálogos estabelecidos no encontro foram de leveza e agradecimentos pelos momentos vivenciados no decorrer do ano letivo de 2023, visto que as primeiras atividades do CIFOPLAN tiveram início no mês de janeiro, sendo que essa primeira versão será encerrada após a publicação do livro do CIFOPLAN, que encontra-se em processo de produção e revisão. O último encontro do CIFOPLAN foi muito especial para a pesquisadora teve até uma singela homenagem dos(as) participantes. Essa reciprocidade estabelece laços de confiança e comprometimento que são cruciais no processo de formação docente. O principal pedido era de continuidade do projeto, que infelizmente depende do interesse da Secretaria Municipal de Educação e também da UEG para que possa acontecer com padrões mínimos de qualidade e eficiência, dado que depende de recursos humanos e financeiros. Entretanto, continuaremos persistindo, desistir não é uma opção de professoras e professores esperançosos(as) e críticos(as).	
Pré-indicadores: “Um momento único espero o próximo CIFOPLAN” (P8). “Não quero trilhar esse caminho sozinha quero vocês nessa caminhada, pode ser que uns estejam mais adiante outros um pouco atrás, não importa, importa que todos nós trilhamos os mesmos caminhos” (P14). “Sem dúvidas o CIFOPLAN será inesquecível para nós” (G4). “Precisamos dar continuidade a esse projeto que transforma pessoas” (P6). “Foi um encontro muito prazeroso, participar de uma contação de história dramatizada com os professores presentes foi gratificante. Descobrimos muitos talentos e experiências vividas no CIFOPLAN” (P12).	Indicadores: - Formação docente em círculos de cultura; - Produção e construção do conhecimento científico;

<i>“Ser debatedora desse círculo de cultura me deixou muito feliz, pois os diálogos estabelecidos nesse movimento formativo me despertou para a escrita acadêmica” (P9).</i> <i>“Vocês não imaginam o quanto o CIFOPLAN tem feito diferença nos meus planos e projetos. É maravilhoso ter de volta o brilho nos olhos. O objetivo do projeto tem sido alcançado com sucesso!” (P16).</i>	- Reciprocidade; - Convivialidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O encontro de avaliação e confraternização do CIFOPLAN permitiu uma análise crítica das relações humanas de colaboração estabelecidas no contexto de produção e construção de conhecimentos necessários ao processo formativo de professores e professoras. Nos diálogos acordados por meio dos diferentes temas problematizadores abordados, os(as) participantes procuravam construir soluções coletivas para os problemas diagnosticados nos referidos encontros. A metodologia do círculo de cultura de Freire (1983, 1987) pode ser considerada como um processo de construção coletiva do saber e da cultura. Seguindo essa proposta de convivialidade, a Figura 22 destaca imagens do último círculo de cultura do Projeto CIFOPLAN.

Figura 22 – Imagens do 12º círculo de cultura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os círculos de cultura podem ser compreendidos como momentos de falas argumentativas de contextos históricos e culturais que desenvolvem a leitura e a construção de mundo. Nesse processo, a investigação considera importante entender os círculos de cultura de forma contextualizada a luz de um enfoque teórico e metodológico que na presente pesquisa encontra-se articulado a epistemologia da Extensão Universitária e a metodologia da pesquisa-ação. Desta forma, o CIFOPLAN visa formação profissional coletiva, mas também pessoal.

“Construir-se como pessoa num diálogo prático e reconhecer suas individualidades na diversidade do coletivo são ações que devem ser valorizadas nos círculos de cultura” (Marinho, 2009, p. 117). Embora, no CIFOPLAN tenha discussões e construção coletiva, as falas revelam uma certa provocação nos(as) participantes de projetos e sonhos pessoais na busca de formação acadêmica e profissional em novos patamares educacionais.

Conforme verificado nos diários de campo as falas relevantes foram destacadas nos quadros como pré-indicadores, sendo articuladas em indicadores. Para compor a análise de dados, nesse momento os indicadores foram integrados, mediante os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios para compor os núcleos de significação (Aguar; Ozella, 2013). No intuito de compreender as mediações que constituem os(as) sujeitos(as) participantes do CIFOPLAN, o Quadro 31 apresenta os núcleos de significação apreendidos nos diários de campo do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 31 – Núcleo de significação dos diários de campo do CIFOPLAN

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
- Desafios da Profissão docente; - Profissão docente e a transformação da sociedade; - Educação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora; - Formação continuada no espaço escolar; - Formação inicial e continuada de professores e professoras; - Valorização da identidade profissional; - Ser um professor e uma professora pesquisador(a); - Mudanças na carreira profissional; - Formação continuada de professores e professoras de áreas específicas.	- O pensar e o agir na profissão docente: formação pela práxis crítico-emancipadora numa proposta extensionista.
- Promoção da aprendizagem; - Formação do ser humano; - Aprofundamento teórico da temática discutida, desvelar as contradições; - Identidade, diversidade e representatividade; - Dialogicidade; - Educação Humanizadora, libertadora, inclusiva e transformadora versus educação desumanizadora/dominadora; - Interdisciplinaridade; - Afetividade e emoções; - Reciprocidade e Convivialidade; - Professores/professoras motivados(as) e amorosos(as); - Formação docente em círculos de cultura.	- Círculos de cultura e formação de professores/professoras e acadêmicos/acadêmicos: educação dialógica na perspectiva emancipadora, humanizadora, libertadora e transformadora.
- Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; - Conhecimento da escrita acadêmica; - Protagonismo estudantil; - Conhecimento científico e epistemológico (fundamentos teórico-metodológicos); - Interação dialógica; - Importância da produção científica; - Produção e construção do conhecimento científico.	- As concepções da Extensão Universitária na visão de estudantes da graduação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando o exposto no Quadro 31, nota-se que foi possível articular o indicadores apreendidos nos diários de campo em três núcleos de significação que foram analisados com embasamento empírico e teórico nos próximos tópicos do presente capítulo. Nesse processo de análise os conteúdos dos núcleos foram articulados entre os próprios núcleos, levando em consideração os desafios e conquistas de graduandos/graduandas, mestrandos/mestrandas e professores/professoras sobre o CIFOPLAN em sua formação.

Nos próximos tópicos, além da análise dos núcleos, foram realizadas também análise dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação da análise das condições objetivas finais e da entrevista realizada com os(as) participantes na intenção de alcançar, segundo Aguiar e Ozella (2013), uma análise interpretativa, porém sintetizadora do contexto do discurso social, cultural e histórico que pode demonstrar os modos de agir, pensar e sentir a profissão docente e a formação acadêmica, revelando seus desafios e também suas conquistas.

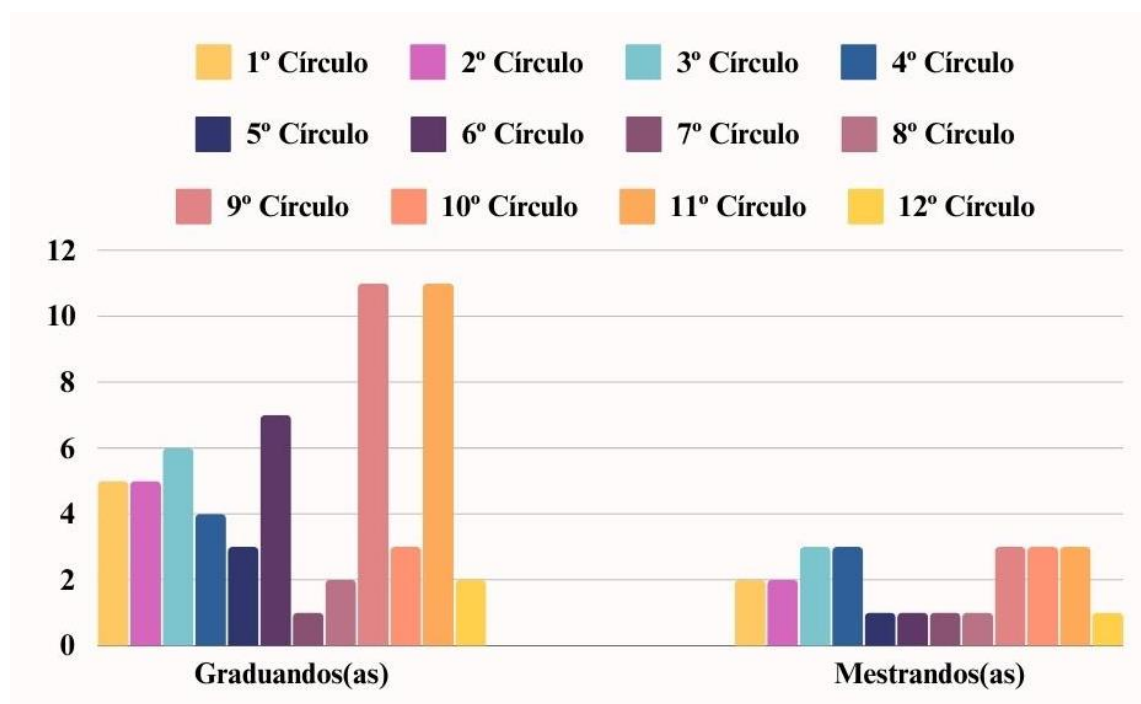
4.3 A concepção de graduandos/graduandas e de mestrandos/mestrandas sobre o CIFOPLAN em sua formação

O caminho teórico-metodológico percorrido por essa pesquisa tem como objetivo analisar as conquistas e desafios da formação docente e acadêmica, mediante participação ativa no projeto de extensão CIFOPLAN. Nesse tópico, a proposta é analisar as concepções de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas quanto sua formação no CIFOPLAN, levando em consideração que não basta pensar na formação docente e acadêmica apenas dentro dos muros da universidade. Numa perspectiva extensionista torna-se necessário articular a interlocução dos conhecimentos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais em intercâmbio com os saberes da sociedade, visando o entrelaçamento de experiências pessoais e profissionais na formação crítica de uma consciência coletiva.

Nesse primeiro momento a proposta é fazer a análise de dados das condições objetivas finais que foram aplicadas no último círculo de cultura do projeto CIFOPLAN. A investigação presente na análise das condições objetivas finais dos graduandos e graduandas era composta de 16 questionamentos, sendo formada por 10 questões objetivas e 6 questões subjetivas. Quanto a investigação das análise das condições objetivas finais dos mestrandos e mestrandas era composta por 15 questionamentos, sendo 8 questões objetivas e 7 subjetivas. As questões abordavam de forma geral perguntas sobre a metodologia dos círculos de cultura, a formação docente e acadêmica pela Extensão Universitária, as sensações e percepções sentidas pelos(as) participantes, as experiências vivenciadas enquanto mediador/mediadora ou debatedor/debatedora e possíveis sugestões no caso de uma segunda versão do CIFOPLAN.

Conforme Padilha (2012, p. 1) no círculo de cultura “todas as pessoas participantes de um processo de ensino e de aprendizagem podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, intervir e avaliar o seu fazer, num movimento permanentemente dialógico”. Nessa perspectiva de participação ativa e dialógica, a primeira questão a ser analisada se refere a participação e/ou identificação com os círculos de cultura na trajetória do I CIFOPLAN, em que os círculos foram realizados dos meses de maio a dezembro de 2023. No Gráfico 11 a pesquisa apresenta o quantitativo de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas que participaram e/ou se identificaram com as temáticas dos círculos de cultura.

Gráfico 11 – Quantitativo de graduandos(as) e mestrandos(as) que se identificaram com os círculos de cultura

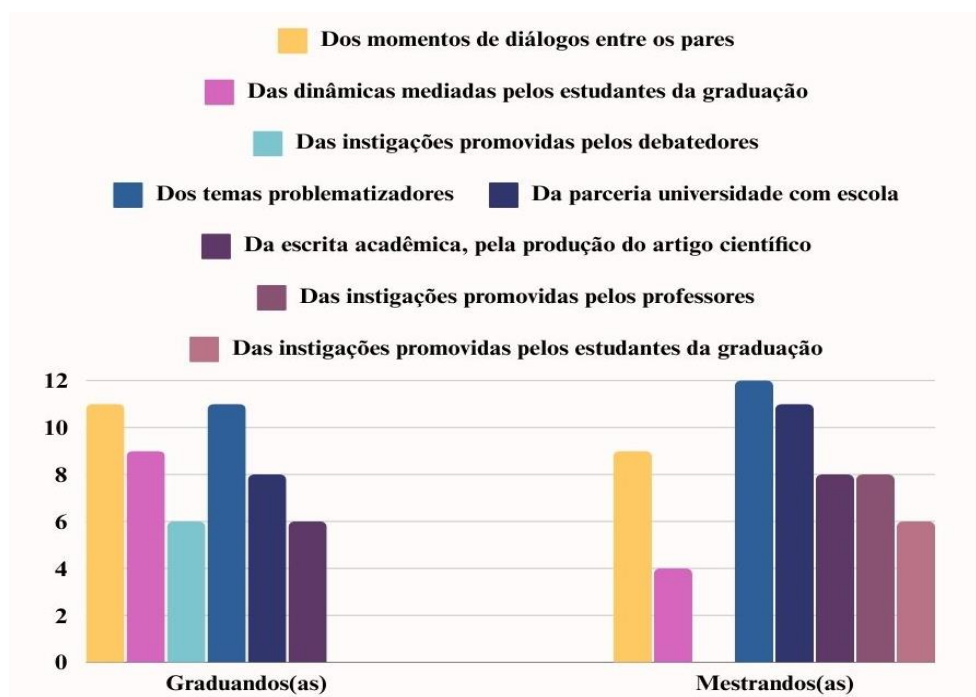


Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Em relação ao Gráfico 11, é possível observar que na concepção de graduandos e graduandas os círculos de cultura que versaram sobre as temáticas inteligência emocional e educação inclusiva contaram com um maior identificação desses(as) participantes. Quanto aos mestrandos e mestrandas houve um empate entre os 3º, 4º, 9º, 10º e 11º círculos que contaram com a participação presencial de 3 mestrandos/mestrandas como debatedores e/ou debatedoras do movimento. Dando continuidade a esse processo de análise, o Gráfico 12 aponta algumas características da metodologia do Projeto CIFOPLAN que foram consideradas relevantes por graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas no que se refere aos momentos de diálogo,

dinâmicas, temas problematizadores, parcerias, escrita acadêmica e instigação de mediadores(as) e debatedores(as).

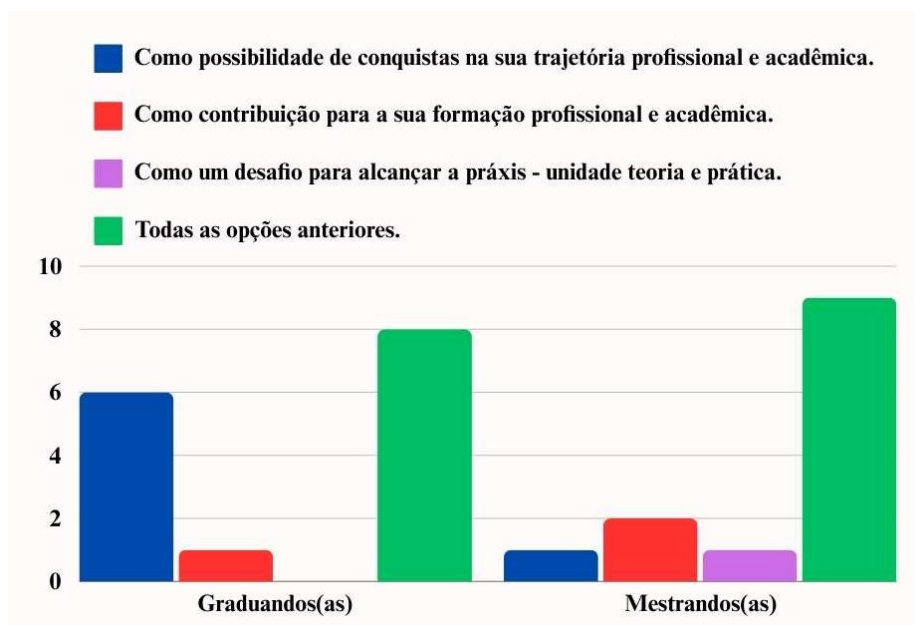
Gráfico 12 – Características da metodologia do CIFOPLAN consideradas relevantes por graduandos(as) e mestrandos(as)



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Os dados do Gráfico 12 apontam que os temas problematizadores foram considerados relevantes tanto para graduandos/graduandas quanto para mestrandos/mestrandas, assim como, os momentos de diálogos estabelecidos entre os pares e a parceria universidade e escola. “O círculo de cultura – no método Paulo Freire – revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano” (Freire, 1987, p. 11). Nesse sentido, as metodologias que se remetem a subjetividade criadora de Paulo Freire foram consideradas mais relevantes, de fato o diálogo circular provocado pelas temáticas promovem a criticidade e em consequência a criatividade coletiva. Dando continuidade a essa discussão, o Gráfico 13 expressa as considerações de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas em relação a formação docente e acadêmica promovida pelo CIFOPLAN, mediante a metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire.

Gráfico 13 – Considerações de graduandos(as) e mestrandos(as) quanto a formação docente e acadêmica promovida pelo CIFOPLAN



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

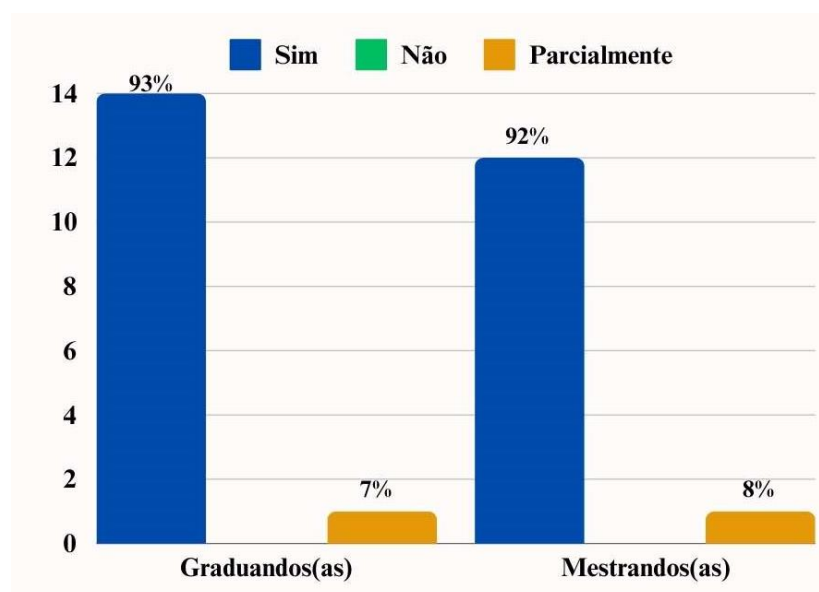
De acordo com as concepções expressas pelos(as) participantes o projeto CIFOPLAN se apresenta como possibilidade de conquistas e contribuições para uma trajetória profissional e acadêmica. Porém, a maioria manifestou uma resposta contraditória ao marcar todas as opções anteriores, considerando o Projeto CIFOPLAN um desafio para alcançar a práxis- unidade teoria e prática. Segundo Tozetto, Silva e Jonsson (2020, p. 307-308) “o professor integra de maneira indissociável a teoria com a prática quando reflete e age. Portanto, não se trata de refletir ou agir pelo agir, trata-se de uma práxis que vê na atuação do professor a possibilidade de transformação da sociedade”. Nesse sentido, a práxis pode ser entendida como um desafio, visto que as condições precárias para atuação docente continua sendo uma realidade nas escolas, mas não pode ser um impedimento na reflexão e ação crítica do professor e da professora em busca da mudança dessa realidade.

O Projeto CIFOPLAN pode proporcionar a formação docente e acadêmica pelo diálogo construtivo, assim como defende Freire (1987, p. 50) “dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”. Nesse sentido, práxis pode ser compreendida como uma ação e reflexão, um direito que todas as pessoas, independente de sua classe social, deveriam ter de expressar suas opiniões e dizer a sua palavra pelo diálogo aberto e crítico.

O CIFOPLAN como um encontro de estudantes universitários(as), professores e professoras pode pronunciar e quiçá transformar seus processos formativos pela dialogicidade no movimento da práxis e em consequência os espaços escolares e a sociedade. Nesse entendimento, o Gráfico 14 exhibe a opinião de graduandos/graduandas e

mestrandos/mestrandas em relação as contribuições do CIFOPLAN, mediante aos diálogos estabelecidos, em seus processos de formação acadêmica e inicial docente, assim como a formação profissional enquanto estudante do mestrado acadêmico.

Gráfico 14 – Considerações de graduandos(as) e mestrandos(as) quanto aos diálogos estabelecidos se contribuem para a formação docente e acadêmica

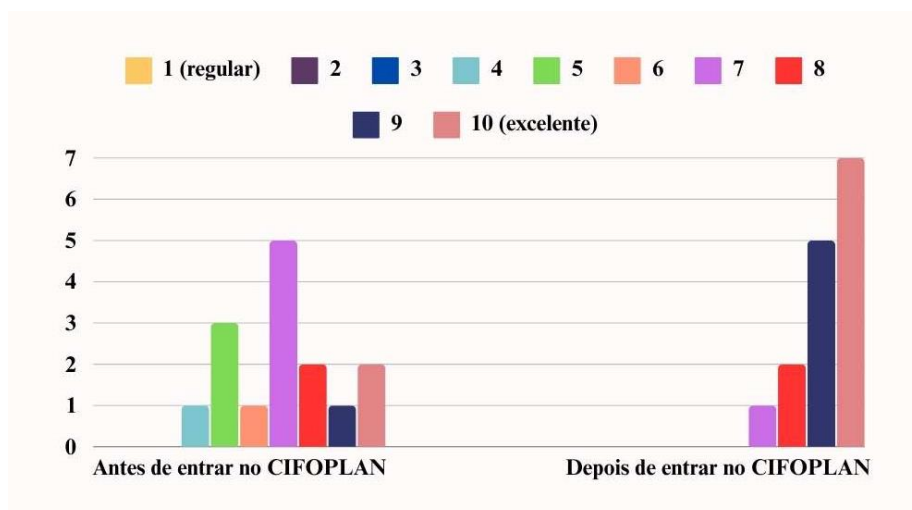


Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Pelos dados apresentados no Gráfico 14, de fato os círculos de cultura na opinião de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas podem contribuir com a formação docente e acadêmica. Para Juárez Ramírez (2008, p. 161) “é justamente o diálogo que permitirá superar a falta de comunicação e o isolamento que, na prática, muitos de nós professores vivenciamos. Isso nos permitirá transgredir o contexto de silêncio e alienação que faz parte das condições atuais em que estamos imersos”. Nessa perspectiva, o Projeto CIFOPLAN por meio do diálogo pode impulsionar as trocas necessárias para incentivar professores e professoras a buscar por melhorias nas condições e na atuação da carreira docente.

Nesse viés investigativo das possibilidades formativas do CIFOPLAN, no Gráfico 15 abaixo, graduandos/graduandas foram questionados(as), numa escala de 1 a 10, sendo 1 regular e 10 excelente, que notas eles/elas atribuiriam para sua formação e produção acadêmica antes e após participar do CIFOPLAN.

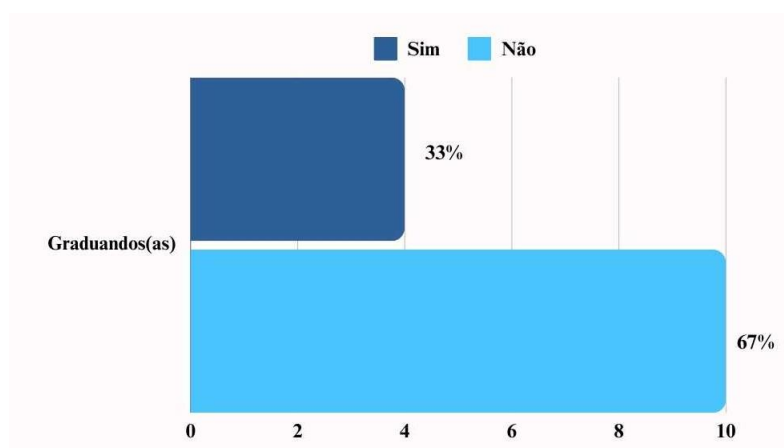
Gráfico 15 – Considerações de graduandos e graduandas antes e após participação no CIFOPLAN



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Diante dos dados apresentados no gráfico, numa escala que partiu da 4ª posição os(as) acadêmicos(as) chegaram a nota 7, com a maioria dos participantes informando que após a participação no CIFOPLAN consideram excelente seu processo de formação e produção acadêmica. Segundo uma das acadêmicas participantes, após o CIFOPLAN “consegui iniciar a produção do meu primeiro artigo. Algo que eu pensava que dificilmente conseguiria fazer” (G9). Essa fala demonstra que o projeto serviu de motivação para a escrita acadêmica de contextos relacionados a formação docente. No que se refere a publicação de artigo o Gráfico 16 apresenta o quantitativo de graduandos/graduandas que já publicaram artigo científico antes do CIFOPLAN e o quantitativo dos que ainda não conseguiram publicar.

Gráfico 16 – Quantitativo de graduandos e graduandas que já publicaram artigo antes do CIFOPLAN

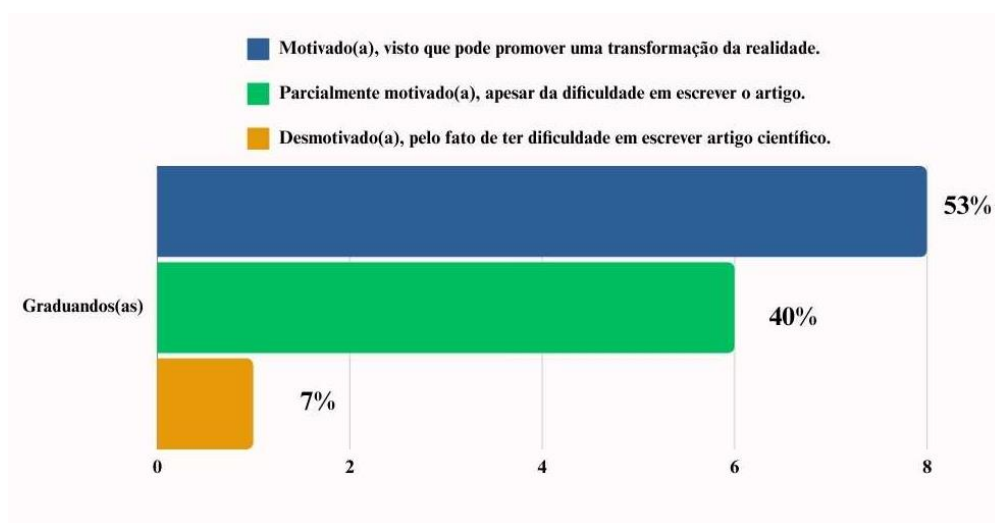


Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Os dados presentes no Gráfico 16 apontam que 67% dos graduandos e graduandas pesquisados(as) ainda não tinham publicado nenhum artigo científico. De acordo com Severino

(2007, p. 208) Os artigos científicos “tem por finalidade registrar e divulgar, para o público especializado, resultados de novos estudos e pesquisas sobre aspectos ainda não devidamente explorados ou expressando novos esclarecimentos sobre questões em discussão no meio científico”. Sendo assim, os artigos podem ser publicados em revistas, periódicos e capítulos de livros científicos. Sobre esse assunto em questão, o Gráfico 17 expõe a percepção dos graduandos e graduandas ao participarem de uma formação que precisa escrever um artigo científico ao final do processo.

Gráfico 17 – Percepção de graduandos e graduandas ao participar de um projeto com produção de artigo científico

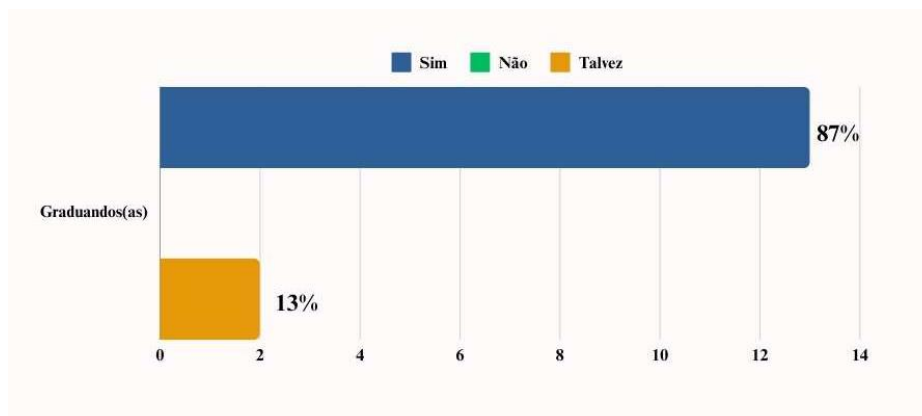


Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Considerando o exposto no Gráfico 17 nota-se que a maioria dos(as) estudantes da graduação se sentem motivados(as) a escreverem um artigo científico ao final do CIFOPLAN, visto que pode promover uma transformação da realidade pelo conhecimento produzido e compartilhado. Apesar da dificuldade em escrever um artigo, 40 % dos(as) estudantes se sentem parcialmente motivados(as) para buscar novos conhecimentos e formação teórico-prática. No entanto, uma porcentagem de 7% dos graduandos e graduandas se sentem despreparados em produzir cientificamente, pelo fato da dificuldade e falta de tempo para se dedicar aos estudos e a pesquisa, que se torna extremamente necessário para a produção e construção da escrita.

A participação no projeto CIFOPLAN acaba envolvendo o(a) estudante da graduação no mundo da pesquisa e da reflexão crítica de uma determinada problemática. Nesse contexto, o Gráfico 18 apresenta o quantitativo de graduandos e graduandas que pensam em fazer o mestrado após concluir a graduação.

Gráfico 18 – Quantitativo de graduandos e graduandas que pensam em cursar mestrado

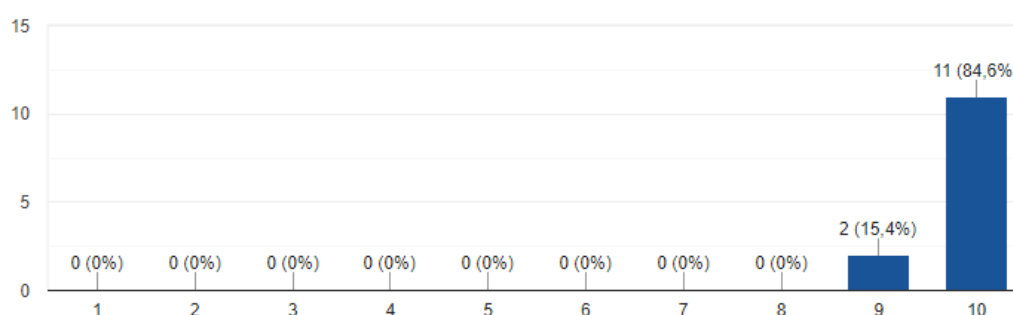


Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do *Canva* (2024).

As informações apresentadas no Gráfico 18 indicam que 87% dos graduandos e graduandas têm a intenção de cursar o mestrado após concluir a graduação. Essa é uma porcentagem bem significativa que demonstra que o Projeto CIFOPLAN de certa forma tem motivado os(as) estudantes para o mundo da pesquisa. Os objetivos dos cursos de mestrado e também de doutorado na concepção de Severino (2007, p. 211) é “criar condições para a pesquisa rigorosa nas várias áreas do saber, desenvolvendo a fundamentação teórica, a reflexão, o levantamento rigoroso de dados empíricos da realidade”. Enfim, essas são algumas das características fundamentais dos objetivos dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil, diante do rigor exigido nesses cursos, os projetos de extensão que se preocupam com a preparação de pesquisadores(as) se tornam cada vez mais necessários no contexto educacional superior.

Seguindo essa linha da importância dos projetos de extensão na formação acadêmica e profissional docente, o Gráfico 19, numa escala de 1 a 10, aponta as notas atribuídas por mestrandos/mestrandas em relação às experiências vivenciadas no processo de formação inicial e continuada de professores e professoras ao participar do CIFOPLAN.

Gráfico 19 – Considerações de mestrandos e mestrandas em relação às experiências vivenciadas no CIFOPLAN

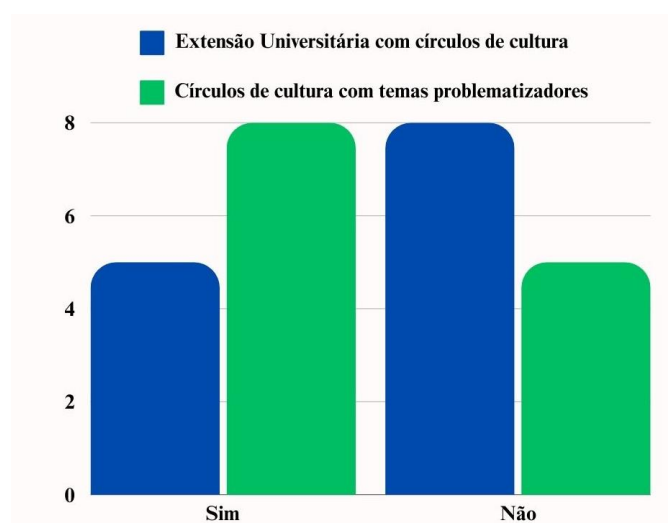


Fonte: Elaborado pela autora via *Google Forms* (2024).

Os valores dispostos no Gráfico 19 demonstram claramente que na concepção de mestrandos e mestrandas o CIFOPLAN pode promover as experiências significativas de formação inicial e continuada docente. Nesse sentido, a fala de uma mestranda reflete essa experiência *“tive a oportunidade de aprimorar as habilidades de comunicação verbal e não verbal, ou seja, pude expressar ideias de forma clara, ouvir atentamente os pontos de vista dos outros e participar de discussões construtivas” (M6)*. O CIFOPLAN pode permitir diante de suas diferentes atividades a comunicação verbal e não verbal, pelo fato, da participação ser próxima, olho no olho, em contexto dinâmico e circular.

Dando continuidade a esse diálogo informativo, o Gráfico 20 menciona o quantitativo de mestrandos e mestrandas que já haviam participado de alguma formação docente, via Extensão Universitária, por meio dos círculos de cultura e formação com círculos de cultura e temas problematizadores inspirados na metodologia de Paulo Freire.

Gráfico 20 – Quantitativo de mestrandos e mestrandas com experiências em relação a Extensão Universitária e círculos de cultura com temas problematizadores

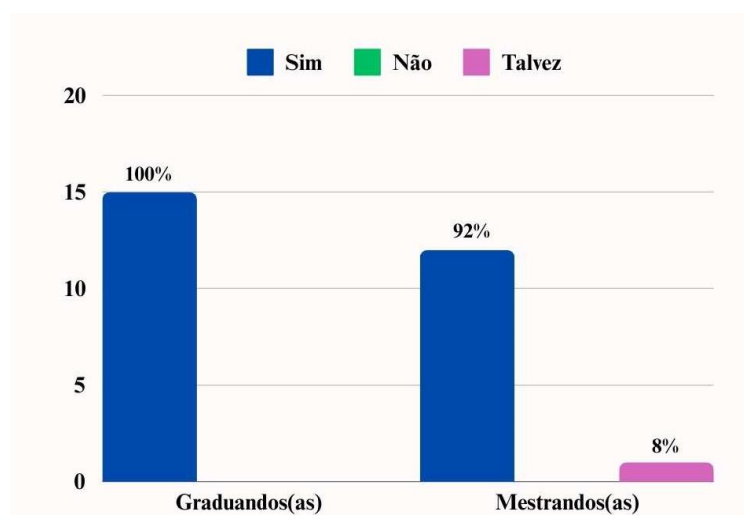


Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Comparando os dois temas expostos no Gráfico 20 percebe-se que 62% dos mestrandos e mestrandas ainda não tinham participado de formação docente via Extensão Universitária com círculos de cultura, ao passo que o mesmo quantitativo de 62% já tiveram a oportunidade de participar de formações com círculos de cultura e temas problematizadores embasados na metodologia de Paulo Freire, porém sem a articulação com a Extensão Universitária. Entretanto apenas 38% de mestrandos e mestrandas já haviam passado por experiências de formação docente com Extensão Universitária e círculo de cultura. Sendo assim, as experiências vivenciadas pelo CIFOPLAN podem ser consideradas relevantes para os estudos dessa área de

investigação. Nesse pensamento, o Gráfico 21 expressa o quantitativo de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas que aceitariam participar de uma segunda versão do projeto.

Gráfico 21 – Quantitativo de graduandos(as) e mestrandos(as) que participariam de uma segunda versão do CIFOPLAN



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do *Canva* (2024).

A partir dos dados expostos no gráfico acima é possível perceber que o Projeto CIFOPLAN teve uma boa aceitação por parte de graduandos/graduandas e de mestrandos/mestrandas. Visto que, as ações extensionistas precisam ser permanentes, processuais e orgânicas, ou seja, com atividades planejadas e organizadas de forma teórico-metodológica, com produção e construção de conhecimento científico (Reis, 1996). Nesse sentido, uma segunda versão do Projeto CIFOPLAN precisa ser consolidada, porém esse interesse também precisa partir dos órgãos públicos responsáveis pela Rede Pública Municipal de Educação de Planaltina – GO e também pela própria universidade no que se refere a disponibilização de recursos humanos e financeiros.

Nesse segundo momento a pesquisa se remete ao estudo das questões subjetivas da análise das condições objetivas finais. Para este estudo a metodologia a ser utilizada é o núcleo de significação de Aguiar e Ozella (2013). Primeiramente, por meio de uma leitura flutuante, no Quadro 32, as falas relevantes dos graduandos e das graduandas foram consideradas como pré-indicadores, que foram articuladas em indicadores para posterior análise das conquistas e desafios da formação docente e acadêmica.

Quadro 32 – Pré-indicadores e indicadores da análise das condições objetivas finais de graduandos e graduandas

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
“Buscar estratégias para uma educação mais humanizadora” (G1). “Foi inspirador ver como a discussão gerou consciência e motivou a busca por soluções tangíveis” (G3). “Foi muito enriquecedor compreender como uma disciplina pode se enriquecer com outra” (G4). “É muito importante construir uma identidade profissional que seja acessível aos meus futuros alunos” (G6). “Todos os temas citados são importantes, o que escolhi foi o que mais me cativou pois falou muito em relação a aceitação e diversidade” (G10). “A comunicação aberta e a compreensão mútua entre escola e família são fundamentais para superar desafios e promover um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor para todos” (G12). “É importante a formação docente bem como a construção da identidade profissional” (G14). “Está dentro de uma sala de aula como professor e necessário ter domínio das emoções” (G15).	- Educação humanizadora; - Discussão de ações, visando solucionar problemas; - interdisciplinaridade; - Formação docente; - Construção da identidade profissional; - Diálogo entre comunidade e escola; - Domínio das emoções;
“Nos encontros foi possível observar que há professores que buscam mudar a realidade de seus alunos, porém encontram-se diante de obstáculos, como, falta de apoio, recursos e até mesmo tempo, haja vista que precisam seguir um currículo, que nem sempre permite flexibilidade [...]. E mesmo em meio as dificuldades, alegra-me saber que ainda há pessoas que acreditam na educação e escolheram ser professores para buscar mudar realidades” (G1). O CIFOPLAN proporcionou/proporciona um olhar mais amplo acerca da prática e teoria docente (G2). “As discussões em grupo me permitiram absorver experiências de profissionais experientes, preparando-me para futuros desafios” (G3). “A práxis do círculo de cultura foi um divisor de águas na minha formação, e visão sobre a educação” (G4). “Apreendi o quanto é necessário internalizar o conhecimento de forma mais humana e com responsabilidade, o quanto é importante o papel do docente para gerar cidadãos mais críticos e operantes no requisito da socialização e cidadania da sociedade” (G5). “Me mostraram a importância de uma prática de ensino-aprendizagem através do diálogo” (G6). “Percebi que a formação acadêmica é um desafio diário e que devemos sempre nos aperfeiçoar” (G7). “Estou tendo a oportunidade de conhecer pessoas e autores, antes nunca vistos, me fez querer mais na área da educação, o céu é o limite” (G8). “Consegui iniciar a produção do meu primeiro artigo. Algo que eu pensava que dificilmente conseguiria fazer” (G9). “Ajudou a compreender tanto o lado do professor quanto o lado do aluno, pelo fato de nunca ter trabalhado em uma sala de aula acabamos criando um pouco de medo sem saber como lidar com tudo aquilo” (G10). “Mudança de forma de pensar e dialogar” (G11). “Uma mudança bastante reconhecida poder ter participado, ter novas experiências, novos conhecimentos e atividades que podemos compartilhar e até mesmo levar para o nosso dia a dia” (G12). “Veio acrescentar e muito no meu conhecimento em relação aos temas propostos” (G13). “A possibilidade de continuar publicando, uma formação contínua” (G14). “Escrita de trabalhos científicos” (G15).	- Desafios da formação docente; - Contribuições e conquistas na formação acadêmica e docente; - Práxis – unidade teoria e prática; - Formação crítica e emancipadora; - A importância do diálogo; - Desenvolvimento da escrita acadêmica; - o pensar e agir na formação docente;
“Ser mediadora de um círculo de cultura foi algo desafiador” (G2). “Como mediadora em diversos círculos de cultura, conduzi conversas sobre temas variados. Facilitar essas interações enriquecedoras permitiu-me observar a diversidade de perspectivas e experiências dos participantes” (G3). “Ser mediadora foi um momento muito enriquecedor e de aprendizagem” (G4). “Foi muito gratificante ouvir relatos de docentes sobre suas experiências e amor pela sua profissão” (G5).	- Promover diálogos construtivos; - Ser protagonista de uma ação extensionista; - Discutir temas variados;

“Acredito que pude contribuir de alguma maneira com o saber teórico obtido na graduação para os professores que participaram” (G6). “Como mediadora me senti incluída” (G10). “Me fez perder o medo de apresentar ao público e aprender mais sobre o tema” (G11). “A oportunidade de avançar mais uma etapa em minha trajetória” (G12).	- Oportunidade de desenvolvimento da autoconfiança;
“A Extensão Universitária pode promover a formação docente de estudantes universitários em diálogo com professores em atuação uma vez que há a partilha de ideias” (G1). “A Extensão Universitária, exemplificada pelo CIFOPLAN, desempenha um papel crucial na formação docente de estudantes universitários ao proporcionar um ambiente prático de aplicação do conhecimento teórico” (G3). “Porque é orgânica e participativa, a partir de conhecimento e experiências” (G4). “De acordo com Paulo Freire a educação permeia por meio da mediação entre aluno e professor de forma horizontal, ambos conhecimentos compartilhados contribuem bastante para uma boa educação de qualidade” (G5). “É por meio dos projetos extensionistas como este que podemos constatar a práxis, ou seja, a união de aspectos teóricos com as experiências práticas” (G6). “O interessante do CIFOPLAN é que os professores durante as reuniões sempre esteve lado a lado dos discentes sem nenhum receio” (G7). “Acredito na troca de vivências, onde cada indivíduo contribui de alguma forma com suas experiências” (G8). “Traz uma visão de como é a realidade e traz um conhecimento que não é apresentado na faculdade (G11). “A troca de experiências com professores experientes contribui para uma compreensão mais ampla e aprofundada do ambiente educacional, preparando os estudantes de forma mais abrangente para futuras carreiras docentes” (G12). “A extensão pode possibilitar experiências profissionais” (G14). “Esse projeto amplia nossos conhecimentos e motiva os alunos a buscar por mais conhecimento” (G15).	- Formação docente por meio do diálogo; - As contribuições da Extensão Universitária na formação docente; - Mediação entre estudantes da graduação e professores em atuação; - Práxis – unidade teoria e prática;
“Me senti alguém capaz de contribuir com o futuro” (G2). Ao participar como mediador(a) em um círculo de cultura do CIFOPLAN, experimentei uma sensação de protagonismo em ação extensionista (G3). “Sim, porque para falar sobre o assunto tive que preparar-me, estudar para falar com embasamento teórico, e assim na prática aprendemos” (G4). “Levando o conhecimento para o desenvolvimento de pessoas humanas e críticas para o aperfeiçoamento da sociedade em geral” (G5). “Quando participei como mediador senti que estava de alguma forma contribuindo com a formação de professores. Para além disso, foi uma boa experiência que a universidade pode me proporcionar” (G6). “Sim, pois devemos ser incentivadores culturais” (G8). “Sim, é muito bom debater algo com pessoas que tem o mesmo ponto de vista e que compartilham suas experiências” (G10). “Sim, pois me fez colocar minha opinião do assunto” (G11). “Ao facilitar o diálogo e promover a troca de conhecimentos, estive diretamente envolvido na extensão do saber para a comunidade, contribuindo para a disseminação e democratização do conhecimento” (G12).	- Sensação de protagonismo em ação extensionista; - Desenvolvimento de pessoas humanas e críticas; - Contribuir com a formação de professores e professoras; - Ser incentivador(a) cultural; - A importância de ouvir pessoas com o mesmo ponto de vista e com opiniões contrárias;
“Sugiro que o CIFOPLAN seja expandido para outros municípios” (G2). “Que fosse feita visita de campo, assim promoveria uma experiência na realidade. Algo como uma visita a universidade, uma aula nas escolas e etc” (G3). “Se possível ampliar este conhecimento com alguns pais ou responsáveis pelos alunos para participar desta reunião tão cheia de conhecimentos e aprendizagens” (G5).	- Sugestões para uma segunda versão do CIFOPLAN; - Melhorias na metodologia do CIFOPLAN;

“Buscar um alcance melhor dos professores e estender para os estagiários. É de suma importância enquadrar este grupo nessas formações, afinal, eles serão os futuros professores” (G6).
“Seria interessante se os encontros fossem gravados via You Tube, para que todos tenham acesso, já que infelizmente nem todos podem participar dos encontros presenciais” (G8).
“Temas mais atuais relacionados às tecnologias digitais” (G14).
“Que alcance mais pessoas de outras cidades” (G15).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base na metodologia empregada, a investigação de dados das seis questões subjetivas da análise das condições objetivas finais dos graduandos e graduandas exposta no (Quadro 32) possibilitou a identificação de 57 falas relevantes que foram estabelecidas como pré-indicadores. Esses pré-indicadores foram articulados em 29 indicadores que expressam as formas de pensar, agir e sentir dos graduandos e graduandas. Suas falas revelam conquistas e também os desafios quanto a democratização de conhecimentos na sociedade capitalista que não possui interesse em disseminar a formação crítica, como possibilidade de ampliar conhecimento teórico. Seguindo o procedimento de análise, que leva em consideração as etapas de investigação de Aguiar e Ozella (2013), o Quadro 33 versa sobre os pré-indicadores e indicadores dos mestrandos e mestrandas participantes do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 33 – Pré-indicadores e indicadores da análise das condições objetivas finais de mestrandos e mestrandas

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<i>“Construção de conhecimento do círculo em diversos contextos educacionais, proporcionando reflexões críticas em relação à ação” (M1).</i> <i>“É fundamental desenvolver a inteligência emocional dos professores” (M2).</i> <i>“A importância da escrita acadêmica e a utilização do quadro de coerência como suporte para este quesito” (M4).</i> <i>“Parceria familiar na escola traz a reflexão de reconhecermos a importância da colaboração entre pais e educadores” (M6).</i> <i>“Atualizar os professores sobre o que está sendo discutido na atualidade sobre a temática, fortalecendo a prática docente” (M7).</i> <i>“Discutir humanização é tarefa necessária a todos (as) nós professores, pensar à docência pelo viés prático faz toda a diferença não somente na formação, mas na boa prática profissional” (M9).</i> <i>“E busquei trazer à tona aspectos práticos e teóricos, busquei não apenas abordar questões pertinentes à educação, mas também inspirar meus colegas educadores a refletir sobre seus próprios caminhos e aprimorar suas práticas pedagógicas” (M11).</i>	- Temas problematizadores e círculos de cultura; - Formação inicial e continuada de professores e professoras; - Importância da escrita acadêmica; - Educação humanizadora; - Pensar à docência pelo viés prático;
<i>“Constituiu uma exemplificação concreta de que o conhecimento e a ciência não são edificadas por um único indivíduo, destacando a dialogicidade coletiva como uma experiência prazerosa e construtiva” (M1).</i> <i>“A experiência foi fundamental na minha formação como profissional e acadêmica” (M2).</i> <i>“Tive a oportunidade de aprimorar as habilidades de comunicação verbal e não verbal, ou seja, pude expressar ideias de forma clara, ouvir atentamente os pontos de vista dos outros e participar de discussões construtivas” (M6).</i> <i>“Possibilitou o momento de discussão fundamentada em teóricos e troca de experiência entre os pares, isso enriqueceu minha formação acadêmica” (M7).</i>	- Dialogicidade coletiva; - Formação profissional e acadêmica; - Discussões construtivas interação circular e construtiva;

“Posso dizer que o momento foi ímpar, debater um tema tão relevante nos faz repensar práticas, rever conceitos e buscar sempre fazer melhor” (M9). “Uma interação mútua, circular e construtiva onde todos saem ganhando saberes” (M10). “Em que o ponto chave foi fazer com que cada professores se sentisse importante em desenvolvimento do seu ofício, que por fim deixei o convite para migrarem sua prática teórica para o campo da academia, que ao meu ver ainda está muito carente de pesquisas de professor para professor” (M11). “Trouxe reflexões e percepções de mudança de prática educativa continuada” (M13).	- Repensar a prática pedagógica e professor/professora pesquisador(a);
“Satisfeito por ampliar constantemente meu conhecimento e por conseguir aplicar efetivamente a verdadeira práxis, proveniente da formação extensionista” (M1). “A extensão é importante para formação dos acadêmicos e também para sociedade e ambas numa visão de mão dupla” (M2). “Foi uma experiência pessoal única e enriquecedora, pois houve interações com a temática, os responsáveis pelos círculos e participantes que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico” (M6). “Fortalecida, pois, é enriquecedor esse diálogo entre Universidade” (M7). “É bom, sempre bom estar entre pares que acreditam na educação de qualidade” (M9). “Muito importante poder de certa forma contribuir para o avanço da ciência por meio dessa pesquisa” (M10). “Essa participação ampliou minha rede de contatos e ofereceu uma sensação gratificante de contribuição social. A formação constante por meio da Extensão Universitária não só atualiza meus conhecimentos, mas também fortalece minha preparação para os desafios dinâmicos do meu campo de estudo acadêmico e da minha prática docente. Em suma, participar dessa formação proporcionou uma experiência significativa e transformadora” (M11). “É oportunidade de aprender, crescer e estar em contato com conhecimentos diversificados e atualizados” (M12).	- Desenvolvimento da práxis e interação com diferentes temáticas; - Extensão: visão de mão dupla; - Avanço da ciência por meio da pesquisa; - Extensão: contribuição social, experiência significativa e transformadora;
“Contribuiu para uma formação crítica e reflexiva, potencializando uma práxis pedagógica. Os desafios residem na aplicabilidade dessa formação em um mundo contemporâneo saturado pelo capital, que constantemente tenta nos condicionar a sermos meros reprodutores do sistema vigente, sem esforços para romper com o paradigma do capital” (M1). “A principal contribuição e também desafio são os relatos, experiências dos professores, eles estão no chão da sala de aula” (M2). “Conhecer novas pessoas, poder contribuir como conhecimento de outros professores e ao mesmo tempo ampliar meu campo de visão por meio dos diálogos com os participantes” (M3). “A partilha do conhecimento de pares no domínio sobre a temática abordada. Com relação os desafios foram a questão do tempo” (M4). “Contribuições todo conteúdo discutido. Desafio logística para participar do evento, visto que resido muito longe do local onde ocorreram os encontros” (M5). “Contribuições para ampliação do conhecimento, o engajamento acadêmico, aplicação de conhecimentos teóricos em contextos do mundo real, dentre outras. Em relação aos desafios acredito que à gestão do tempo para lidar com as responsabilidades acadêmicas, profissional e as situações do dia a dia” (M6). “Diria que ele nos faz repensar muitas práticas, mas também nos incentiva a fazer melhor, ir além. Entretanto o desafio é, adequar-se ao meio, digo, no chão da sala de aula” (M9). “Houve uma construção pessoal, profissional e acadêmica para todos os participantes” (M10). “A diversidade de temas abordados no evento permitiu uma ampla visão sobre as tendências e desafios atuais na área educacional. As contribuições práticas foram complementadas pela oportunidade de estabelecer conexões significativas com outros participantes, ampliando minha rede de contatos	- Contribuições da formação docente, construção pessoal, profissional e acadêmica; - Desafios da profissão docente e acadêmica num campo educacional que visa reproduzir o sistema vigente; - disponibilidade de tempo (gestão do tempo e do conhecimento) e dificuldade em produzir cientificamente; - Logística para participação do projeto, em virtude da distância; - Diversidade de temas abordados e práxis pedagógica;

profissionais e acadêmicos. Os desafios enfrentados foram a possibilidade colocar em prática as discussões geradas em um artigo e/ou livro” (M11). “A Extensão Universitária permite a aplicação prática do conhecimento teórico, conectando-o com questões do mundo real” (M12). “A principal contribuição foi um olhar diferente para a temática com destaque para diversas leituras sobre o tema” (M13).	- Vivência da profissão de forma real e concreta;
“A participação dos discentes, mediada por um diálogo não hierárquico com os docentes, contribui para estimular o protagonismo crítico e emancipatório do estudante, constituindo elementos fundamentais para uma formação de excelência” (M1). “Os relatos dos professores aprimoraram minha formação” (M2). “Essa abordagem pode garantir que os professores envolvidos no projeto tenham a formação necessária para orientar e liderar as atividades” (M4). “Acredito que a extensão universitária pode complementar os cursos de licenciatura, trazendo pedagogia e didática, como tema, por exemplo” (M5). “Essa experiência permite que os estudantes testem e ajustem suas habilidades em um ambiente real de aprendizado” (M6). “A Universidade pode sempre estar apoiando e contribuindo para a formação dos novos profissionais de forma clara e objetiva” (M8). “Num todo a extensão aproxima, e uma vez que estão ligadas por via de um determinado campo de estudo, ela pode viabilizar a produção de conhecimentos de uma forma mais dinâmica e colaborativa” (M9). “Tende a ser uma forma construtiva para o conhecimento empírico e científico” (M10). “As discussões intensivas nos Círculos de Cultura proporcionaram insights valiosos, promovendo uma reflexão crítica sobre minha prática pedagógica e meu papel como educador. Além disso, a interação com colegas e a exposição a diferentes abordagens e metodologias de ensino foram enriquecedoras” (M11). “A Extensão Universitária, exemplificada pelo projeto CIFOPLAN, desempenhou um papel crucial na promoção da formação docente de estudantes universitários por meio da troca de experiências, vivências complementares, atualização e reflexão, além de networking e colaboração com professores em atuação” (M12).	- diálogo não hierárquico; - protagonismo crítico e emancipatório; - Desenvolvimento de liderança e redes de relacionamento; - Envolver mais conhecimentos pedagógicos e didáticos; - Impacto na formação do estudante;
“Sim, houve um planejamento sistematizado anterior à culminância do encontro e, durante o desenvolvimento, a participação conjunta gerou uma sensação de estar ativo na construção do conhecimento” (M1). “Trabalhar com o tema gerador pode contribuir com a formação dos professores” (M2). “Sim, uma vez que era a responsável por provocar e moderar os debates sobre o tema proposto” (M3). “Ser protagonista extensionista é estar profundamente engajado e ativamente envolvido nas fases do projeto, desde a identificação das necessidades da comunidade até a implementação e avaliação das ações” (M4). “Sim, pois os participantes tinham liberdade para explicar o tema e solicitar dúvidas” (M5). “Além de absorver informações, experiências e aprendizagens, contribui ativamente para o diálogo e a construção coletiva de conhecimento” (M6). “Sim, por que era debatedora principal que norteava o diálogo entre os docentes, trazendo conhecimento para contribuir com sua prática docente” (M7). “Percebi que pude contribuir para uma educação de qualidade” (M8). “Mediar assuntos, colocar o ouvinte como ativo no processo, o diálogo ao meu ver é um dos pontos mais fortes do círculo de cultura” (M9). “Pois oportunizou a realização reflexiva entre os participantes e o debatedor” (M10). “O caráter participativo da Extensão Universitária implica um engajamento ativo com a comunidade, e ao debater questões relevantes para a formação de professores, senti que estava contribuindo diretamente para o enriquecimento do conhecimento coletivo. Essa sensação de protagonismo foi reforçada pela possibilidade de influenciar positivamente a perspectiva dos participantes e, potencialmente, impactar suas práticas educacionais” (M11).	- Participação ativa na construção coletiva do conhecimento; - Planejamento sistematizado e educação transformadora; - Sensação de protagonismo: Provocador e moderar de debates e colocar o(a) ouvinte como ativo(a) no processo; - Vivências e estímulo ao pensamento crítico;

<i>“Proporcionou uma sensação de protagonismo em uma ação extensionista devido à contribuição ativa, ao compartilhamento de saberes, ao estímulo ao pensamento crítico e à interatividade e engajamento” (M12).</i> <i>“Sim, pois foi necessário replicar o conhecimento e estudar formas de torná-lo real” (M13).</i>	
<i>“Transmissão online destinada aos interessados que, devido à dispersão geográfica, não puderam participar presencialmente, [...]. Utilizando a tecnologia a nosso favor, buscamos estabelecer uma formação em rede” (M1).</i> <i>“Que essa ideia seja divulgada, e possa servi de modelo pra outras universidades” (M2).</i> <i>“Aprofundar em temas que talvez não foi tão debatido” (M3).</i> <i>“Incentivar a participação e a continuidade desse círculo” (M4).</i> <i>“Após cada círculo realize avaliações detalhadas para entender os pontos fortes e áreas de melhoria. Por meio dessa poderá ajustar os círculos futuros garantindo uma evolução constante do formato e conteúdo” (M6).</i> <i>“Sugiro que esses encontros sejam contínuo” (M7).</i> <i>“Ele poderia acontecer em regionais, encontros e polos gerais, e de início eleger supervisores de campus (unidades da UEG) variados possam receber os movimentos” (M9).</i> <i>“Implementar um sistema de avaliação e coleta de feedback dos participantes, [...] ampliar a diversidade de temas abordados [...] Explorar maneiras de integrar tecnologias educacionais para possibilitar a participação remota, [...]. Incluir mais oficinas práticas e atividades interativas para proporcionar experiências “hands-on” aos participantes, consolidando o aprendizado teórico. [...] Incorporar palestras, debates ou workshops que destaquem experiências e práticas educacionais internacionais, [...] Oferecer sessões mais aprofundadas em temas-chave, [...] Estabelecer um programa de mentoria ou oferecer oportunidades de acompanhamento pós-evento [...]. Envolver ativamente membros da comunidade local na organização e execução do evento, [...]. Divulgação e transmissão do evento on-line, nas mídias sociais” (M11).</i> <i>“Que os encontros ocorram na escola ou na universidade, mesmo que parte dos professores ou alunos não participem” (M12).</i> <i>“O espaço físico mais adequado” (M13).</i>	- Desafios da formação docente pela extensão; - Sugestões para uma segunda versão do CIFOPLAN.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O corpus desta investigação, especificado no Quadro 33 é constituído por recortes de relatos de mestrands e mestrandas considerados relevantes, que compreendem a um quantitativo de 67 trechos de falas que foram consideradas como pré-indicadores. Esses trechos de falas foram analisados com mais detalhes buscando a essência do pensar e agir de mestrands e mestrandas que participaram do CIFOPLAN, chegando a um quantitativo de 30 indicadores. Esses indicadores revelam a contradição existente entre a educação como aparelho ideológico do Estado, que visa reproduzir o sistema vigente e a possibilidade de uma formação coletiva, crítica e extensionista que pode romper com o paradigma do capital.

Nesse momento, a proposta do Quadro 34 abaixo é definir os núcleos de significação das condições objetivas finais de graduandos/graduandas e de mestrands/mestrandas no sentido de chegar a análise internúcleos.

Quadro 34 – Núcleos de Significação da análise das condições objetivas finais dos(as) graduandos(as) e mestrands(as)

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
- Extensão: visão de mão dupla; - Avanço da ciência por meio da pesquisa; - Importância da escrita acadêmica; - Extensão: contribuição social, experiência significativa e transformadora; - protagonismo crítico e emancipatório; - Diálogo entre comunidade e escola; - Planejamento sistematizado e educação transformadora; - Sensação de protagonismo: Provocador e moderador de debates e colocar o(a) ouvinte como ativo(a) no processo; - Impacto na formação do estudante.	- As concepções da Extensão Universitária na visão de estudantes da graduação e do mestrado.
- Temas problematizadores e círculos de cultura; - Formação inicial e continuada de professores e professoras; - Educação humanizadora - Formação crítica e emancipadora; - Discutir temas variados e ações, visando solucionar problemas; - interdisciplinaridade, vivências, domínio das emoções e estímulo ao pensamento crítico; - Formação docente e construção da identidade profissional; - Práxis – unidade teoria e prática; - A importância do diálogo, dialogicidade coletiva; - O pensar e agir na formação docente: pensar à docência pelo viés prático.	- O pensar e o agir na profissão docente: círculos de cultura e a formação acadêmica e docente no movimento da práxis crítico-emancipadora.
- Desafios da profissão docente e acadêmica num campo educacional que visa reproduzir o sistema vigente; - disponibilidade de tempo (gestão do tempo e do conhecimento) e dificuldade em produzir cientificamente; - Logística para participação do projeto, em virtude da distância; - Sugestões para uma segunda versão do CIFOPLAN; - Melhorias na metodologia do CIFOPLAN; - Envolver mais conhecimentos pedagógicos e didáticos.	- Os desafios da formação acadêmica e docente mediante a participação num projeto de Extensão Universitária.
- Desenvolvimento da escrita acadêmica; - Ser protagonista de uma ação extensionista; - Oportunidade de desenvolvimento da autoconfiança; - Formação docente por meio de diálogos construtivos; - As contribuições da Extensão Universitária na formação docente; - Mediação entre estudantes da graduação e professores/professoras em atuação; - Contribuições na formação docente, construção pessoal, profissional e acadêmica; - Diversidade de temas abordados, interação com diferentes temáticas e o desenvolvimento da práxis pedagógica; - Vivência da profissão de forma real e concreta; - Discussões construtivas e interação circular; - Repensar a prática pedagógica e professor/professora pesquisador(a); - diálogo não hierárquico e desenvolvimento de pessoas humanas e críticas; - Contribuir com a formação de professores/professoras, profissional e acadêmica; - Ser incentivador(a) cultural, desenvolvimento de liderança e redes de relacionamento; - A importância de ouvir pessoas com o mesmo ponto de vista e com opiniões contrárias; - Participação ativa na construção coletiva do conhecimento.	- Conquistas e contribuições da formação acadêmica e docente vivenciadas no Projeto CIFOPLAN na concepção de estudantes da graduação e do mestrado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para estruturação dos núcleos de significação da análise das condições objetivas finais, os indicadores estabelecidos mediante as falas de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas foram aglutinados conforme similaridade, complementaridade e por elementos contraditórios. Esse processo permitiu a construção de quatro núcleos de significação que visam responder a problemática da presente investigação. Mesmo diante, de um número

elevado de falas dos participantes alguns dados precisaram ser aprofundados para melhor compreensão do objeto e de sua delimitação.

Sendo assim, a terceira etapa desse movimento de análise é a investigação de entrevistas com os participantes mais ativos(as) do projeto, sendo selecionados(as) três estudantes da graduação e três estudantes do mestrado. Para realização da entrevista foram elaboradas 11 perguntas semiestruturas que enfatizam a possibilidade da vivência da profissão docente pelo CIFOPLAN, mudanças na atuação pedagógica de professores e professoras, questionamentos sobre a práxis, a formação humanizadora, a formação de professores/professoras críticos(as) e transformadores(as), as contribuições, os impactos, as dificuldades e desafios do CIFOPLAN na formação acadêmica e docente pela Extensão Universitária. As perguntas foram realizadas por meio de um diálogo descontraído, deixando os entrevistados e entrevistadas a vontade para expressar suas ideias, opiniões e sugestões sobre a presente pesquisa (Severino, 2007).

No tocante aos instrumentos de coleta de dados, os entrevistados e entrevistadas tiveram seus relatos gravados em áudio do aparelho de celular da pesquisadora. Esses áudios foram salvos em arquivos e transcritos na íntegra para comporem a base de dados. De acordo com a abordagem ética, os(as) participantes do CIFOPLAN assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando participar de todas as etapas da pesquisa por livre e espontânea vontade.

Para codificação dos dados da entrevista e sigilo dos participantes, os entrevistados e entrevistadas foram nomeados por categoria de estudante da graduação e estudante do mestrado, sendo: a) Graduação: Entrevistada GI, Entrevistado GII e Entrevistada GIII; b) Mestrado: Entrevistado MI, Entrevistada MII e Entrevistada MIII. Desta forma, o Quadro 35 apresenta os pré-indicadores e os indicadores diagnosticados mediante as falas das entrevistas dos graduandos e das graduandas.

Quadro 35 – Pré-indicadores e indicadores da entrevista de graduandos e graduandas

Nº	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
01	<i>“Creio que para uma maior vivência da profissão é necessário que os graduandos tenham um contato mais próximo com a sala de aula” (Entrevistada GI).</i> <i>“Sim, eu acredito que durante todos os círculos que o CIFOPLAN propôs a gente conseguiu debater temas que ajudaram bastante pra poder entender como é que funcionava o trabalho docente, o exercício da docência” (Entrevistado GII).</i> <i>“O CIFOPLAN traz essa roda de conversa e através das trocas da experiência dos professores eles acabam trazendo muita realidade do dia a dia que muitas vezes não é passada pela universidade” (Entrevistada GIII).</i>	- Vivência da profissão e exercício da docência; - Rodas de conversa e trocas de experiências;
02	<i>“Os diálogos estabelecidos durante os encontros podem, sim, promover mudanças na atuação pedagógica. [...], logo ter um diálogo entre as partes pode ser positivo e produtivo” (Entrevistada GI).</i>	- Diálogos construtivos e educação transformadora;

	“Durante os círculos, porém a gente precisou aprofundar as reflexões diante dos trabalhos, entendeu? E conseguir despertar essa ideia mesmo dos professores de que o aluno não serve como um instrumento de depósito, mas sim que ele é um agente participe da educação. Então sim, pode sim transformar, mas tem um trabalho árduo que precisou ser feito ali durante os encontros” (Entrevistado GII). “Essa troca de diálogo ela traz duas visões, dos professores que já estão na prática e dos graduandos que estão como estudante, mas que também vão entrar no mercado como futuro professores. Então, ela traz essa mudança através justamente da reflexão, do posicionamento, da experiência” (Entrevistada GIII).	- Mudança de posicionamento, reflexão crítica da profissão (Educação bancária x Educação Libertadora e humanizadora);
03	“Entendo sobre práxis a união entre a teoria e a prática, uma vez que para ter uma boa prática é necessário que a gente tenha boas teorias e para filiar-se a teorias é preciso ver como elas funcionam na prática” (Entrevistada GI). “Então assim, essa troca de experiências me ajudou a unir essas duas coisas, tanto a teoria, quanto a prática. Porque, quando a gente está na graduação a gente tem muita coisa teórica né, e pouca coisa prática. Já o CIFOPLAN me ajudou a fazer a união dessas duas coisas. Por isso, que eu chamo de ideia teórica metodológica, inclusive eu conheci essa ideia da práxis foi no CIFOPLAN” (Entrevistado GII). “Eu entendo que é a junção da teoria com a prática, muitas vezes na universidade, a única prática que a gente tem é como estágio, mas esse estágio, muitas vezes, ele não é tão eficaz assim, a experiência dele é muito pouco que traz pra gente. Então o CIFOPLAN trouxe isso da questão da teoria com a prática que é uma coisa que vai além” (Entrevistada GIII).	- O CIFOPLAN traz a ideia da práxis -unidade teoria e prática; - Ideia teórica metodológica;
04	“Sim, o CIFOPLAN possibilita a formação humanizadora de professores e graduandos. Durante os encontros foi possível ouvir relatos sobre como é a escola em que os professores trabalham e quais são seus desafios. Pensar na formação humanizadora é se perguntar qual escola queremos e entender que a escola que queremos pode estar em uma realidade distante da escola que nós temos” (Entrevistada GI). “O projeto ajudou a compreender que ninguém possui o saber absoluto e que através dessa ideia da educação humanizadora, a gente pode trabalhar o indivíduo, como eu falei anteriormente, o aluno como um agente da educação em prol de uma ideia coletiva, de um bem coletivo” (Entrevistado GII). “Principalmente uma das coisas que foi bem enfatizado no CIFOPLAN foi justamente a pedagogia do Paulo Freire da educação humanizadora né. A gente está acostumado muito a ver aquele ensino tradicional onde o professor é o centro. Então essa educação humanizadora traz que a educação é um conjunto, e que o aluno também é protagonista” (Entrevistada GIII).	- Formação humanizadora, uma educação em prol de um bem coletivo; - Aluno protagonista;
05	“Contudo, é necessário que o professor se preocupe com a sua formação docente e também seja crítico e reflexivo não apenas na sua prática docente, mas em outros assuntos que envolva a comunidade escolar e suas demandas. Então o CIFOPLAN pode sim formar professores críticos e transformadores” (Entrevistada GI). “O CIFOPLAN ajudou o docente a revisitar a sua prática, de uma certa maneira ajudou o docente a revisitar sua prática e entender ela de uma maneira crítica. Então essa ideia da formação continuada que foi até uma das coisas que trouxe no meu artigo que eu desenvolvi no CIFOPLAN” (Entrevistado GII). “Ao incentivar a reflexão crítica e o diálogo, o projeto desafia os professores a questionarem suas práticas e a buscarem maneiras de inovar e melhorar a educação” (Entrevistada GIII).	- Formação de professores/professoras críticos(as) e transformadores(as); - Formação continuada: revisitar a prática de maneira crítica;
06	“Os temas geradores debatidos nos círculos de cultura foram sugeridos pelos próprios professores participantes. Logo, houve o planejamento de ações intencionais para a formação do trabalho docente segundo suas colocações e necessidades” (Entrevistada GI). “Uma das coisas que demonstra esse planejamento do CIFOPLAN foram os temas geradores que cada círculo de cultura não era simplesmente uma roda de conversa livre, mas sim uma roda de conversa guiada por um tema gerador,	- Planejamento de ações intencionais de forma coletiva com vistas a superação de ideologias dominantes: Trabalho Teleológico;

	que foram propostos pelos próprios docentes, de acordo com suas vivências e anseios de sala de aula” (Entrevistado GII). “Sim, eu acredito que não só atendia a questão formativa dos professores, mas do município em si, o município precisava disso na educação e ele foi muito bem planejado e não foi um planejamento individual, mas um planejamento coletivo, onde a gente teve participação” (Entrevistada GIII).	- Conversa com ações intencionais guiada por um tema problematizador;
07	“Algo interessante foi a interação entre estudantes de graduação e professores que já atuam na docência. Essa troca que tivemos durante os encontros. Os temas geradores se mostraram atuais e necessários para a discussão” (Entrevistada GI). “Eu acredito muito na ideia do professor pesquisador. Então assim, a práxis ajudou a gente entender essa ideia enquanto graduandos. [...] Já o CIFOPLAN ajudou a entender também a parte prática, trouxe essa ideia do professor pesquisador. Mas, o que eu pude entender dos professores, eles tinham muito essa ideia da questão prática, porém um pouco desconectada da ideia teórica” (Entrevistado GII). “Essa questão da escuta, da reflexão também são importantes o que foi muito trabalhado. A questão do círculo de cultura e eu acho que é extremamente necessário o professor estar sempre buscando se atualizar, e continuar a sua educação porque o professor realmente nunca para de estudar. Porque a nossa geração também sempre está mudando” (Entrevistada GIII).	- Temas problematizadores atuais e necessários de serem debatidos; - Ideia do professor/professora pesquisador(a), que está sempre em busca de novos conhecimentos e escreve sobre a própria prática;
08	“O processo formativo do CIFOPLAN trouxe mudanças positivas no contexto da educação municipal entendendo que professores se interessaram em melhorar suas práticas pedagógicas e focar na carreira acadêmica” (Entrevistada GI). “A ideia de proporcionar uma formação para os professores das séries finais é muito interessante, visto que a Secretaria Municipal de Educação ainda deixa muito a desejar nesse nível. E o CIFOPLAN veio para tampar essa lacuna, por isso, eu acho que nesse quesito ele foi revolucionário e ainda traz essa ideia freiriana de tratar a educação como um ato humanizador” (Entrevistado GII). “Ao promover uma formação continuada e reflexiva, ele pode transformar a prática pedagógica, tornando-a mais eficaz e inovadora. Essa abordagem pode servir de modelo para outras iniciativas educacionais, impactando positivamente a qualidade da educação no município” (Entrevistada GIII).	- Melhora suas práticas pedagógicas e focar na carreira acadêmica; - O projeto atendeu uma demanda da sociedade e traz a ideia freiriana da educação humanizadora, pode impactar a qualidade da educação municipal;
09	“Projetos de extensão precisam gerar publicação. Escrever o artigo não foi uma novidade, visto que já tinha escrito artigos antes. Contudo, escrever para o Projeto CIFOPLAN foi interessante. Além disso, tivemos apoio e orientações durante o desenvolvimento do artigo, o que colaborou para que a escrita ficasse mais fluida” (Entrevistada GI). “Como eu já estava inserido no ambiente acadêmico e era um curso de muita pesquisa, então a ideia de escrever um artigo pra mim foi bem tranquilo, não tive tanta dificuldade. [...] Acho também que ajudou os professores a despertarem a ideia de escreverem e de desenvolver um pouco a escrita acadêmica. Além disso, incentiva a postura de um professor pesquisador, não apenas um professor que pisa o chão da sala de aula e que planeja sua aula, mas sim aquele professor que pesquisa sua prática” (Entrevistado GII). “O CIFOPLAN ajudou muito a gente ter coerência nas nossas ideias. [...]. E eu acredito que uma das principais dificuldades que teve em relação a isso só foi a conciliação do tempo. Mas em relação a escrita em si, além do CIFOPLAN trazer essa questão da estrutura de organização de coerência, de coesão, ele também teve suporte o tempo todo pra gente tirar as nossas dúvidas e tudo” (Entrevistada GIII).	- Projeto CIFOPLAN gera publicação, com apoio, suporte e orientações; - Despertou nos professores a ideia da escrita acadêmica, o professor que pesquisa sua prática;
10	“Durantes os encontros, falava-se com frequência sobre a importância da formação continuada. Os professores eram instigados a fazerem essa formação. [...] Então o CIFOPLAN trouxe esses impactos positivos de justamente fazer com que os professores procurem mais tanto especializações como o mestrado” (Entrevistada GI). “O CIFOPLAN trouxe a ideia da escrita acadêmica de ajudar tanto os acadêmicos a melhorarem suas escritas, quanto os professores a desenvolver	- A importância da formação continuada, um novo horizonte para o(a) docente, incentivo para concorrer os processos seletivos de mestrado;

	uma escrita que estava adormecida. Além disso, o projeto ajudou a despertar um novo horizonte para o docente em relação a sua formação continuada [...] O CIFOPLAN mostrou que a educação está em constante movimento, e que o professor é um eterno estudante. Então o professor precisa estar em constante formação em busca de melhorias. Os professores foram instigados a participarem de processos seletivos de mestrado, entrarem em grupos de pesquisa da universidade” (Entrevistado GII). “Sim, eu acompanhei de perto tanto na questão dos regentes como também como graduanda, porque como a gente trabalha como voluntário social, a gente acabou tendo contato com alguns professores que estavam participando do CIFOPLAN e a gente percebia que muitas das coisas que eram falado lá eles traziam pra sala de aula. [...] Então teve sim esse impacto” (Entrevistada GIII).	- As propostas e sugestões dialogadas no CIFOPLAN foram levadas para sala de aula;
11	“Por meio do Projeto CIFOPLAN, os professores da Rede Municipal de Ensino de Planaltina/GO puderam perceber os impactos positivos que a formação continuada traz para suas vidas acadêmicas e profissionais, tanto que alguns demonstraram interesse por especializações e mestrado. Quanto aos desafios, além do grande esforço que precisou (e que ainda precisa ser feito) para colocar um Projeto dessa magnitude em ação, é também proporcionar que os interessados pelo CIFOPLAN consigam participar, mesmo com a distância” (Entrevistada GI). Eu acho que a principal contribuição foi a troca de experiência, tanto pra nós acadêmicos de olhar ali como é que era a vivência na sala de aula como para os professores. [...] Então assim, vê os olhos dos professores brilhando, porque professor gosta de falar. Então eles puderam realmente falar bastante, e nós enquanto acadêmicos de certa forma poder também contribuir dando exemplos de teorias que podem ser aplicadas em sala de aula. [...] Um desafio acho que foi para o acadêmicos despertarem o interesse de ter um contato com a extensão. Porque passamos por um número muito bom de acadêmicos, mas depois esse número foi diminuindo. Então é importante ter esse contato com a extensão. Faltou também um empenho da universidade na oferta de mais bolsas de extensão para o CIFOPLAN, pois foi disponibilizada apenas uma bolsa. [...] Além de revolucionar a educação do município, seria uma revolução também no nome da universidade. Então, penso que o desafio foi justamente manter o interesse dos estudantes em participar do projeto, mesmo sem bolsa. Sendo assim, no CIFOPLAN eu penso que faltou recursos para que o projeto pudesse se manter ao longo do desenvolvimento dos doze encontros, foram desafios em relação a recursos humanos e financeiros, mas tirando isso o projeto foi lindo” (Entrevistado GII). “A principal contribuição pra mim, sem dúvida, foi a questão do conhecimento em si, trazer essa questão do círculo de cultura que não é uma coisa que foi muito falada pelo menos na minha universidade a questão da educação humanizadora, a questão também do mestrado que foi trago pra gente, que muitas vezes não é falado. Em relação aos desafios, sem dúvida foi a conciliação do tempo, principalmente pra gente que estava na etapa de TCC” (Entrevistada GIII).	- Impacto positivo nas vidas acadêmicas e profissionais, contribuições relacionadas a troca de experiências, intensos diálogos construtivos, possibilidade de falar o pensa e o que sente, a questão do conhecimento da educação humanizadora; - Desafios: a distância para os estudantes de Luziânia; despertar o interesse nos acadêmicos de terem contato com a extensão, empenho da universidade com a disposição de mais bolsas de extensão, manter o interesse dos estudante em continuar no projeto, falta de recursos humanos e financeiros e conciliação do tempo para se dedicar melhor ao projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando as falas expressas dos graduandos e das graduandas por meio da entrevista, em consonância com as ideias de Severino (2007, p. 124) “O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Nessa mesma linha de pensamento, Aguiar e Ozella (2013) visa compreender os núcleos de significação conforme os modos de pensar, agir e sentir dos(as) participantes. Nesse sentido, a presente investigação apresenta 22 indicadores que foram apreendidos nas falas dos entrevistados e

entrevistadas. Esses indicadores representam a essência das falas que foram consideradas relevantes nos pré-indicadores.

A essência das falas apresentam a contradição entre as concepções de educação referidas por Freire (1987) que concebe o estudante enquanto um instrumento de depósito (Educação bancária, autoritária e tradicional) e a importância da formação do estudante participativo e crítico (Educação libertadora e humanizadora) na superação de ideologias dominantes. Dando continuidade ao procedimento de análise, o Quadro 36 exibe os pré-indicadores e os indicadores diagnosticados mediante as falas das entrevistas dos mestrados e das mestradas.

Quadro 36 – Pré-indicadores e indicadores da entrevista de mestrados e mestradas

Nº	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
01	“Sim, os círculos de cultura proporciona a troca de experiências e o conhecimento da vida docência por meio do diálogo e das discussões” (Entrevistado MI). “Quando a academia se transporta por meio de um docente trazendo conhecimento pra uma rede de professores que precisam de constante formação automaticamente essa possibilidade, essa vivência se torna real e prática” (Entrevistada MII). “Sim, por meio deste projeto os estudantes de licenciatura tem uma vivência direta com os professores do município” (Entrevistada MIII).	- Vivenciar à docência de forma real, direta e verdadeira, por meio do diálogo e troca de experiências;
02	“Pode promover a ressignificação na atuação do professor, [...]. Nos momentos formativos potencializa a reflexão, a criticidade nas atividades pedagógicas. A partir das discussões eles vão refletir sobre realidade, fazer uma crítica e pensar numa mudança. Ou seja, uma unidade teoria e prática” (Entrevistado MI). “Quando o conhecimento ele sai ele ganha o movimento, ele se transporta de um espaço pro outro automaticamente todo esse conhecimento vai gerar transformação não apenas nos alunos pós-graduando como também professores que estão recebendo essas novas informações ou ressignificando as informações que ele já possuíam em formas de crescimento” (Entrevistada MII). “Sim, mediante o círculo de diálogo promovido pelo projeto, professores podem compartilhar sua práxis da sala de aula, fazendo reflexão em conjunto com outros profissionais e assim trabalhar na melhoria do seu trabalho” (Entrevistada MIII).	- Ressignificação da atuação do professor e da professora, por meio da reflexão crítica sobre a realidade, visando mudanças; - Movimento transformativo de conhecimento e compartilhamento da práxis;
03	“A base teórica ela vai potencializar você enxergar melhor a sua realidade e por meio desse enxergar melhor você vai ser capacitado de fazer uma crítica a ela, uma crítica transformadora, uma crítica revolucionária. Então essas discussões ela dá essa base formativa para caminhar a práxis” (Entrevistado MI). “A práxis é a prática da informação sistematizada em forma de conhecimento vivenciado pelo aluno” (Entrevistada MII). “A práxis é vista como um processo de reflexão e ação direcionada à transformação social. Para o autor Paulo Freire, a verdadeira educação ocorre quando os alunos são incentivados a refletir sobre sua realidade e, em seguida, agir para mudá-la” (Entrevistada MIII).	- Crítica transformadora e revolucionária: base formativa para caminhar a práxis; - Processo de reflexão e ação direcionada a transformação social;
04	“Então, a educação humanizadora ela precisa ter esse caráter omnilateral, né? Olhar o homem em todas as dimensões, ou seja, pensar na formação integral do indivíduo, assim como o Paulo Freire, prega, né. A multidimensionalidade do homem, né. O círculo de cultura tem essa possibilidade, por meio da discussão das temáticas diversas e interdisciplinares” (Entrevistado MI).	- Formação humanizadora, numa perspectiva omnilateral que propõe a formação integral do sujeito;

	“O círculo de cultura é um momento de abertura muito grande, porque os professores, os envolvidos ali naquele momento de diálogo, eles tem oportunidade de falar o que sentem, trazer as percepções deles sobre diversos assuntos, principalmente se tiver uma conexão direta com aquilo que é um centro de interesse naquele momento” (Entrevistada MII). “O Projeto CIFOPLAN tem os círculos de cultura que promove um ambiente, em que professores e estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre sua realidade e contexto social” (Entrevistada MIII).	- Círculos de cultura: discussão de temáticas diversas e interdisciplinares, conexão direta com as percepções, com o que sentem sobre diversos assuntos;
05	“Sim, possibilita uma formação crítica, pois o viés extensionista de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão colabora pra uma formação sólida, né? Eh porque fomenta essa questão de você pensar na pesquisa investigativa aliada a uma práxis da extensão e tudo isso proporciona um ensino significativo” (Entrevistado MI). “O diálogo em si já é transformador e quando eu tenho essa oportunidade de dialogar sobre temas atuais sobre qualquer tipo de conhecimento e oportunizo a escuta atenta daquele grupo, é automaticamente eu consigo dar pra aquela pessoa uma autonomia, uma identidade, uma expressão de cidadania que talvez em outro lugar ela não teria aquela abertura” (Entrevistada MII). “Sim, o projeto CIFOPLAN pode formar professores críticos e transformadores. Ao criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, dialogando a realidade social, o projeto forma professores para serem agentes de mudança em suas comunidades e a promoverem uma educação que vá além da transmissão de conhecimento” (Entrevistada MIII).	- Formação crítica pelo viés extensionista de indissociabilidade; - Diálogo transformador: autonomia, identidade e expressão de cidadania; - Formação de professores/professoras críticos(as) e transformadores(as) na perspectiva de serem agentes de mudanças no processo educativo;
06	“Evidentemente que sim, a intenção sempre foi isso se tornou claro ao participar, refletir, discutir, conscientizar e democratizar, né? Para quem sabe depois disso ressignificar e transformar os participantes por meio da educação, das discussões. Então isso foi perceptível ao participar desses movimentos de círculos de cultura” (Entrevistado MI). “Eu tenho certeza que ele foi planejado até porque a forma como ele aconteceu é impossível acontecer da maneira e da organização que ele teve sem um planejamento né? E se não foi planejado, Deu muito tem certo, né? E assim super aconteceu, foi muito bacana mesmo” (Entrevistada MII). “Sim, acredito que no decorrer dos círculos de cultura houve o planejamento de ações intencionais para a formação do trabalhador docente” (Entrevistada MIII).	- Movimento do círculo de cultura: participar, refletir, discutir, conscientizar, democratizar, ressignificar e transformar; - Planejamento de ações intencionais para a formação do trabalhador e da trabalhadora docente (categoria trabalho teleológico);
07	“É bem verdade que muitos professores da Educação Básica eles não tem noção do que é pesquisa eles não tem esse conhecimento ainda da extensão e muito menos dessa indissociabilidade. Então estudar esse tripé universitário sem dúvidas nenhuma vai formar professores críticos e potenciais para transformar a realidade docente. E vai ter uma formação sólida. Então o círculo de cultura é uma das intervenções, uma das alternativas didáticas que pode sem dúvida nenhuma revolucionar a formação, tanto continuada como inicial” (Entrevistado MI). “A extensão universitária ela transportou a universidade exatamente pra esse local de uma maneira onde que tudo aquilo que foi planejado, tudo aquilo que foi pensado e foi posteriormente executado não teria como acontecer com tanta eficácia como a extensão nesse caso trouxe pra esse projeto” (Entrevistado MII). “Precisa que a secretaria de educação promova projetos de formação continuada que vem de uma necessidade dos próprios docentes. Não tem sentido formação continuada sem uma demanda dos professores. Então a principal ação é investigar a demanda dos docentes” (Entrevistado MIII).	- Extensão e círculo de cultura: alternativa didática pra revolucionar a formação inicial e continuada; - Extensão Universitária na formação docente: a principal ação é investigar a demanda formativa dos professores e professoras;
08	“O processo do CIFOPLAN fomenta a formação de algo que os professores ainda muitos não tem contato, que é a pesquisa, que é a extensão. Então, isso pode revolucionar porque você vai entrar contra um paradigma que já está estabelecido há muito tempo, que é a formação promovida apenas pela Secretaria Municipal de Educação. Que há uma intencionalidade também, que muitas vezes pode ser de reproduzir as	- Formação numa perspectiva da práxis crítico-emancipadora que rompe com formação tradicionais do sistema

	formações anteriores tradicionais no sistema hegemônico” (Entrevistado MI). “Consegue enxergar a continuidade do processo educativo e se qualifica em níveis mais elevados de ensino e através de um projeto de extensão como foi esse, a pessoa consegue enxergar que ela precisa continuar, que ela também pode, que ela consegue se encontrar enquanto educador, enquanto ser humano, enquanto cidadão. [...] Isso é revolucionário, a revolução ela não precisa acontecer em níveis extremos. Uma pessoa que consegue enxergar que isso é bom, que isso é produtivo, que muda a realidade, ela vai ser um multiplicador e através dela outros montes de pessoas podem ser alcançadas” (Entrevistada MII). “Ao promover uma educação crítica, participativa e reflexiva, o projeto pode transformar as práticas pedagógicas. As mudanças podem levar a uma melhoria na qualidade da educação” (Entrevistada MIII).	hegemônico de reproduzir técnicas prontas e sem reflexão crítica; - Um projeto de extensão que visa a transformação de professores e professoras enquanto ser humano, cidadão e educador, mediante uma educação crítica, participativa e reflexiva;
09	“A dificuldade maior com o mestrando é a questão da demanda do tempo, pra poder fazer essas revisões, poder dialogar como o partícipe que escreveu artigo, [...]. E o positivo é perceber o quanto que essa formação extensionista e a formação do Stricto Sensu proporciona uma transformação no nosso olhar de pesquisador, porque quando você encara uma escrita de alguém que está começando essa caminhada você percebe o quanto que você já passou por aquele processo e hoje consegue enxergar com mais profundidade, algo que aquele está caminhando também pode chegar” (Entrevistado MI). “Escrever é fascinante! (risos!). Pra mim escrever é como se eu tivesse fazendo diário, [...]. É como se eu tivesse contando uma poesia de uma maneira diferente no viés científico. É claro que eu gostaria de usar e ter a receita poética pra poder dizer exatamente o que a minha alma consegue sentir. [...] E as contribuições elas foram lógico né? De vocabulário, de escrita, de revisão bibliográfica, de elaboração de gráficos com a ajuda da nossa colega, né? [...] Então assim, ninguém faz nada sozinho, nada fica tão bom se você fizer sozinho, quando você tem ajuda de outros” (Entrevistada MII). “A experiência é significativa, revisar e escrever um artigo em colaboração com professores que trazem seus relatos de experiência de sala de aula, porém os professores do município estão há muitos anos sem essa prática de escrita acadêmica, tendo muita dificuldade na escrita do artigo” (Entrevistada MIII).	- Transformação do seu olhar de pesquisador/pesquisadora: consegue enxergar com mais profundidade o processo de escrita; - Escrita coletiva do artigo com contribuições de vocabulário, revisão bibliográfica, normas da ABNT, pesquisa empírica e experiência significativa de revisar e escrever um artigo em parceria;
10	“Uma coisa que eu percebi nitidamente e foi satisfatório perceber isso, o interesse que muitos professores municipais demonstraram e que foram despertados em entrar para o Stricto Sensu em pesquisar, em escrever artigos. Muitos participaram da seleção do mestrado da UEG, sendo que uma até foi aprovada, muitos escreveram artigos, entraram de cabeça na pesquisa e descobriram novas possibilidades. Para os mestrandos foi importante também vivenciar a extensão de fato na práxis, porque muitos não entendiam o que era a extensão universitária e aprenderam o que é extensão, vivenciando a extensão. Que a extensão também é convivialidade” (Entrevistado MI). “Aquele pessoa mestrando da pós-graduação que está indo lá levar aquele texto, levar aquela temática, enfim consiga levar de maneira que emoções daqueles professores juntos sejam capazes de ter uma percepção sensível do conteúdo que está sendo compartilhado naquele momento. E os mestrandos quando percebem esse movimento, o tempo é curto, e embora a gente tenha uma tarde inteira. No dia que eu tive essa oportunidade eu percebi, gente não deu tempo de falar tudo que eu queria, mas eu já tinha falado além, né? Porque é tão envolvente, é tão emocionante que quando você vê você, você realmente dá vida pra aquele conteúdo. Não é uma leitura, não é um livro, não é uma historinha, aquilo é a vida de verdade, então quando você consegue ter essa sensibilidade e fazer com que as pessoas se sensibilizem com isso e participem ativamente disso. É algo que	- Extensão no sentido da convivialidade: vivenciando a extensão de fato na práxis, fortalecendo a relação da universidade, escola e sociedade; - Despertar nos professores e professoras da rede municipal novas possibilidades de pesquisar, escrever artigos e participarem da seleção de mestrado;

	não tem palavras pra definir você só sabe porque está acontecendo” (Entrevistada MII). “O Projeto CIFOPLAN tem o potencial de promover impactos significativos na formação de professores e estudantes, transformando práticas pedagógicas e fortalecendo a relação entre a universidade, a escola e a comunidade” (Entrevistada MIII).	
11	“Bom, então a principal contribuição está ligada a essência mesmo da extensão universitária da práxis que foi a transformação de vidas. Pessoas começaram a mudar a sua forma de viver e de ver o mundo que a cerca, [...]. E a principal dificuldade, a agrura é a continuidade de vencer as barreiras em posição de exploração, de restrição trabalhista que obstaculizam muito o tempo dos participantes nas ações do projeto. Muitos não conseguiam participar porque coordenadores não liberavam, o colégio não liberava, o trabalho né, não permitia isso. E um dos grandes desafios é a continuidade. Porque a extensão universitária ela tem que ser processual e orgânica e não inorgânica, como um projeto que tem início, meio e fim. O CIFOPLAN e projetos similares de formação eles precisam ser contínuos, processuais e permanentes [...]. Então a continuidade é um grande desafio porque exige investimento financeiro, exige investimento de tempo e de políticas públicas” (Entrevistado MI). “A principal contribuição é a transformação que esse projeto gerou [...] foi tudo muito bem pensado pra que esse objetivo fosse alcançado. Eh o grande desafio é relacionado à estrutura financeira. [...] colegas da graduação que poderiam participar, mas por morar longe, por ter que usar os recursos próprios pra poder se locomover. Alguns professores da rede que não moram dentro da cidade, as condições onde aconteceram os encontros, as instalações físicas né? As estruturas físicas deixaram muito a desejar, houveram períodos intensos de calor, onde as pessoas estavam sufocadas de calor, e mesmo naquela agonia toda a gente conseguiu fazer acontecer né? [...] precisaria de um investimento, um investimento financeiro maior, uma estrutura física melhor [...]. Executou o projeto muito bem, mas se você tivesse tido um suporte melhor, talvez esses resultados poderiam ser maiores né? [...] Porque é sério, porque é muita informação, tem condições pra continuidade” (Entrevistada MII). “Bom, a principal contribuição é a formação continuada para os professores do município e a formação inicial para os estudantes da universidade. E o principal desafio é a falta de investimento financeiro pelos órgãos públicos neste projeto” (Entrevistada MIII).	- Contribuições do CIFOPLAN: promoção da Extensão Universitária da práxis; transformação de vidas; impacto no processo de formação continuada de professores e professoras da rede e na formação inicial de graduandos e graduandas da UEG; - Desafios do CIFOPLAN: restrições trabalhistas que obstaculizam a participação efetiva de professores e professoras com a disponibilização de tempo pedagógico para formação, garantir a continuidade do projeto de forma processual e orgânica, a questão da distância para os estudantes da graduação de outras cidades, estrutura física inadequada do local onde o projeto foi executado e a falta de investimento financeiro pelos órgãos públicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante da elaboração do Quadro 36 sobre os pré-indicadores e indicadores apreendidos na entrevista realizada com os mestrados e as mestradas, percebe-se que a entrevista realmente possibilita um aprofundamento das informações pertinentes que melhor podem responder a problemática da pesquisa. Nesse movimento, a investigação demonstra pela contradição que um processo de formação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora pode romper com os modelos de formação tradicionais do sistema hegemônico de reproduzir técnicas prontas e sem reflexão crítica.

Nesse sentido, a proposta para esse momento no Quadro 37 é articular os indicadores das entrevistas dos graduandos e graduandas com as entrevistas dos mestrados e mestradas na intenção de chegar aos núcleos de significação no intuito de realizar a análise internúcleo

após esse processo, de forma a desvelar os desafios e conquistas da formação acadêmica e docente pela Extensão Universitária.

Quadro 37 – Núcleos de Significação da entrevista dos(as) graduandos(as) e mestrands(as)

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
- Formação humanizadora, uma educação em prol de um bem coletivo, numa perspectiva omnilateral que propõe a formação integral do sujeito; - Aluno(a) protagonista, vivenciar à docência de forma real, direta e verdadeira, por meio do diálogo e troca de experiências; - Formação crítica pelo viés extensionista de indissociabilidade; - Diálogo transformador: autonomia, identidade e expressão de cidadania; - Formação de professores/professoras críticos(as) e transformadores(as) na perspectiva de serem agentes de mudanças no processo educativo; - Planejamento de ações intencionais de forma coletiva para a formação do trabalhador e da trabalhadora docente, com vistas a superação de ideologias dominantes (categoria trabalho teleológico); - Projeto CIFOPLAN gera publicação, com apoio, suporte e orientações; - Ideia do(a) professor/professora pesquisador(a), que está sempre em busca de novos conhecimentos, despertando nos professores e professoras a ideia da escrita acadêmica, o professor e a professora que pesquisa sua prática; - Extensão Universitária na formação docente: a principal ação é investigar a demanda formativa dos professores e professoras, alternativa didática pra revolucionar a formação inicial e continuada; - Um projeto de extensão que visa a transformação de professores e professoras enquanto ser humano, cidadão e educador, mediante uma educação crítica, participativa e reflexiva. - Transformação do seu olhar de pesquisador/pesquisadora: consegue enxergar com mais profundidade o processo de escrita; - Extensão no sentido da convivialidade: vivenciando a extensão de fato na práxis, fortalecendo a relação da universidade, escola e sociedade.	- As concepções da Extensão Universitária na visão de estudantes da graduação e do mestrado.
- Mudança de posicionamento, reflexão crítica da profissão (Educação bancária x Educação Libertadora e humanizadora); vivência da profissão e exercício da docência; - O CIFOPLAN traz a ideia da práxis -unidade teoria e prática, ideia teórica metodológica; - Formação continuada: revisitar a prática de maneira crítica; - Temas problematizadores atuais e necessários de serem debatidos; - O projeto atendeu uma demanda da sociedade, traz a ideia freiriana da educação humanizadora, pode impactar a qualidade da educação municipal, numa perspectiva omnilateral que propõe a formação integral do sujeito; - Conversa com ações intencionais guiada por um tema problematizador; - As propostas e sugestões dialogadas no CIFOPLAN foram levadas para sala de aula; - Rodas de conversa e trocas de experiências, diálogos construtivos e educação transformadora; - Ressignificação da atuação do professor e da professora, por meio da reflexão crítica sobre a realidade, visando mudanças, movimento transformativo de conhecimento e compartilhamento da práxis; - Crítica transformadora e revolucionária: base formativa para caminhar a práxis, processo de reflexão e ação direcionada a transformação social; - Círculos de cultura: discussão de temáticas diversas e interdisciplinares, conexão direta com as percepções, com o que sentem sobre diversos assuntos, alternativa didática pra revolucionar a formação inicial e continuada; - Movimento do círculo de cultura: participar, refletir, discutir, conscientizar, democratizar, ressignificar e transformar; - Formação numa perspectiva da práxis crítico-emancipadora que rompe com formação tradicionais do sistema hegemônico de reproduzir técnicas prontas e sem reflexão crítica.	- O pensar e o agir na profissão docente: círculos de cultura e a formação acadêmica e docente no movimento da práxis crítico-emancipadora.

- A questão da distância para os(as) estudantes da graduação de outras cidades; - Despertar o interesse nos acadêmicos e nas acadêmicas de terem contato com a extensão, manter o interesse dos estudante em continuar no projeto; - Empenho da universidade com a disposição de mais bolsas de extensão; - Conciliação do tempo para se dedicar melhor ao projeto; - Restrições trabalhistas que obstaculizam a participação efetiva de professores e professoras com a disponibilização de tempo pedagógico para formação; - Garantir a continuidade do projeto de forma processual e orgânica; - Estrutura física inadequada do local onde o projeto foi executado e a falta de investimento financeiro pelos órgãos públicos.	- Os desafios da formação acadêmica e docente mediante a participação num projeto de Extensão Universitária.
- Impacto positivo nas vidas acadêmicas e profissionais, contribuições relacionadas a troca de experiências, intensos diálogos construtivos, possibilidade de falar o pensa e o que sente; - A questão do conhecimento da educação humanizadora, melhorar suas práticas pedagógica e focar na carreira acadêmica; - A importância da formação continuada, um novo horizonte para o docente, incentivo para concorrer os processos seletivos de mestrado; - Promoção da Extensão Universitária da práxis; transformação de vidas; impacto no processo de formação continuada de professores e professoras da rede e na formação inicial de graduandos e graduandas da UEG; - Escrita coletiva do artigo com contribuições de vocabulário, revisão bibliográfica, normas da ABNT, pesquisa empírica e experiência significativa de revisar e escrever um artigo em parceria. - Despertar nos professores e professoras da rede municipal novas possibilidades de pesquisar, escrever artigos e participarem da seleção de mestrado.	- Conquistas da formação acadêmica e docente vivenciadas no Projeto CIFOPLAN na concepção de estudantes da graduação e do mestrado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise de dados pelos núcleos de significação permite identificar as concepções, desafios e conquistas expressas por graduandos/graduandas e por mestrandos/mestrandas. Por meio da entrevista, conforme verifica-se no Quadro 37, apareceram muitos indicadores principalmente em relação ao pensar e agir sobre a profissão docente mediante a participação nos círculos de cultura. Com base nestes indicadores, a Figura 23 apresenta os quatro núcleos de significação que constituem as concepções de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas sobre a formação fornecida pelo projeto de extensão CIFOPLAN.

Figura 23 – Núcleos de significação: concepções de graduandos(as) e mestrandos(as)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com os núcleos de significação estabelecidos, a quarta etapa a ser realizada é a análise internúcleos, que compreende a articulação das falas dos(as) participantes e o movimento dialético analítico e interpretativo da pesquisadora, que visa apreender a essência do discurso. “Caminhando na compreensão dos sentidos, relembramos a importância da análise das determinações constitutivas do sujeito, e, para isso, é importante apreendermos as necessidades, de alguma forma, colocadas pelos sujeitos e identificadas a partir dos indicadores” (Aguar; Ozella, 2013, p. 311). No sentido de apreender as conquistas e desafios, diante das necessidades formativas de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas a pesquisa parte da síntese (realidade concreta) na perspectiva de chegar a síntese (concreto pensado), mediante um aprofundamento teórico-prático (Saviani, 2011).

a) As concepções da Extensão Universitária na visão de estudantes da graduação e do mestrado

O escopo central desse núcleo de significação parte do agir extensionista protagonizado por atores/atoras e autores/autoras do Projeto CIFOPLAN na perspectiva de possibilitar novos horizontes na formação acadêmica e docente de estudantes da graduação e do mestrado da UEG. Nesse contexto a proposta é apresentar as concepções desses protagonistas, mediante a análise das mediações constitutivas do sujeito que pode permitir a compreensão da totalidade.

Nesse movimento dialético, o primeiro instrumento de coleta de dados utilizado foi a análise das condições objetivas iniciais, em que na visão de estudantes da graduação a Extensão Universitária pode ser compreendida como potencializadora de produções acadêmicas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sendo entendida também, como interação da universidade com a comunidade, possibilitando impacto na formação do(a) estudante e transformação da sociedade, assim como, uma possibilidade de vivenciar a profissão docente de forma real e concreta. Com conceitos pertinentes as concepções de Extensão Universitária os indicadores apreendidos na análise das condições objetivas iniciais apresentam contextos significativos que foram discutidos na presente pesquisa.

Entendo por Extensão Universitária atividades acadêmicas que realizamos que permitem aos graduando explorar um pouco mais da sua futura área de atuação ao passo que contribui para as necessidades da comunidade ao qual a IES se encontra. Assim, a Extensão Universitária são atividades práticas e flexíveis em que é possível viver a aprendizagem para além de eventos acadêmicos em que o estudante de graduação pode potencializar seus saberes e também realizar pesquisas e produções acadêmicas (G1).

A concepção de Extensão Universitária apresentada pelo(a) estudante de graduação acima demonstra uma compreensão significativa em consonância com as ideias de diferentes teóricos e teóricas que pesquisam sobre as concepções de extensão. O(A) acadêmico(a) entende que a extensão vai além de eventos acadêmicos, ou seja, tem uma percepção de extensão acadêmica, processual e orgânica (Kochhann, 2022). Assim, a extensão pode ser entendida, como extensão da pesquisa, do ensino, da gestão e da cultura que responda as demandas da sociedade e produza conhecimento científico. De forma que a pesquisa e o ensino não se transformem simplesmente em uma extensão de serviços e convênios, em outras palavras, isto significa dizer que:

(...) este modelo de extensão vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários etc.), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produções artístico-culturais). Portanto, objetiva-se retirar da extensão o caráter de “terceira função” para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante e metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o intuito de encontrar soluções através das pesquisas básicas e aplicadas, visando assim realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervir na realidade concreta (Moraes, 2001, p. 70).

Em conformidade com essa premissa de extensão como ação política, filosófica, democrática, metodológica e voltada para as demandas sociais que o Projeto CIFOPLAN foi intencionalmente planejado. *“O projeto CIFOPLAN é uma oportunidade de construir o diálogo com a sociedade. Além de proporcionar grandes ganhos para a minha formação acadêmica enquanto futuro professor (G6). A Extensão Universitária pode proporcionar aos estudantes a oportunidade de se envolverem em pesquisa aplicada, trabalharem em equipe, visando o desenvolvimento de competências como liderança, comunicação e resolução de problemas, preparando-os para atuar de forma ética e comprometida em suas futuras carreiras profissionais.*

Entendo sobre extensão universitária como uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para que nossa formação seja completa. Iniciando em nós esse lado de troca de conhecimento com a sociedade (G4).

A Extensão Universitária, a meu ver, como o nome já diz, é o estender do aprendizado universitário, abre caminhos de aprendizado ao discente além da sala de aula e proporciona diferentes oportunidades seja de aprendizado, produções, práticas ou vivências, que dificilmente poderia ser trabalhados em conjunto com a rotina de conteúdos a serem ministrados do currículo da universidade. Logo, proporciona ao estudante uma visão mais ampla de sua formação e possibilidades que vão além do vivenciado em sala de aula (G9).

Sim, é muito importante a participação ativa do estudante universitário em ações extensionistas, porque isso permite aplicar na prática o conhecimento teórico adquirido, contribuindo e desenvolvendo habilidades interpessoais e profissionais essenciais (G10).

Enriquece a formação dos alunos, desenvolvendo competências como trabalho em equipe, liderança e responsabilidade social, e, simultaneamente, fortalece o papel da universidade como agente transformador na sociedade (G15).

Essas experiências relatadas por estudantes da graduação são fundamentais para a formação integral e humanizadora pelo intercâmbio de conhecimento com a sociedade de forma a proporcionar uma visão mais ampla da formação acadêmica. Entretanto, alguns relatos de estudantes indicam dificuldade em compreender as concepções de Extensão Universitária. *“Pela oportunidade de aprender como funciona uma extensão e pela interação entre os acadêmicos”* (G8). Esse relato apresentado na análise das condições objetivas iniciais torna-se relevante para saber se houve uma melhor compreensão sobre como funciona a extensão ao final do projeto. Outro relato trazia a seguinte informação: *“Para aumentar minhas vivências acadêmicas e ter horas de extensão”* (G12). Desta forma, a intenção de alguns e algumas estudantes era conhecer concepções de Extensão Universitária e compreender como pode ser concretizado um projeto de extensão e adquirir horas de extensão.

No que se refere a análise das condições objetivas iniciais aplicada aos estudantes do mestrado, os relatos indicam uma compreensão epistemológica de extensão, que pode se apresentar como assistencialista (produção de mão de obra) na visão de Jezine (2004) essa concepção de extensão não se preocupa com a produção de conhecimento, dando valor a produção de mão de obra para o mercado capitalista. Sendo priorizada pelos(as) estudantes do mestrado a concepção acadêmica, processual e orgânica (produção de conhecimento científico). Essa concepção defendida por Kochhann (2022) e Reis (1996), defende a articulação dos conhecimentos da universidade e da sociedade, com ações extensionistas permanentes e com produção de conhecimento científico.

A extensão universitária é o elo entre a universidade e a sociedade, constituindo uma via de mão dupla. Trata-se de construir conhecimento, teórico e prático, levando a formação acadêmica para além dos muros da universidade e trazendo a sociedade para dentro destes. A extensão não é assistencialista, como muitas universidades a consideram, mas sim uma construção de conhecimento recíproco (M2).

A Extensão Universitária é o movimento que pode propiciar o ensino, pesquisa e extensão. Nessa concepção a extensão visa promover a interação entre a universidade e a sociedade, levando o conhecimento produzido na academia para além dos muros da instituição e contribuindo para a resolução de problemas, a demanda e necessidades da comunidade (M4).

A Extensão Universitária na visão de mestrandos e mestrandas se constitui uma via de mão dupla, um elo entre universidade e sociedade que pode promover impacto e transformação na formação do estudante e na própria sociedade pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Deus (2016a, p. 89) “o estudante universitário ao viver a experiência de extensão se transforma, consegue atuar no seu trabalho de maneira muito mais consistente”. Nesse sentido, o(a) estudante precisa do contato com a diversidade presente na sociedade para se tornar um ser social atuante e capaz de fortalecer o papel da universidade nos movimentos

de Extensão Universitária, além da possibilidade de construir novas ideias e teorias a partir das vivências e experiências na participação ativa em ações extensionistas.

Quanto as concepções de Extensão Universitária apreendidas nos diários de campo é possível observar a vivência da profissão de forma real e concreta pelos movimentos da interdisciplinaridade e interprofissionalidade. Na concepção de Gomes (2016, p. 37) “a formação na perspectiva a interprofissionalidade só é possível por meio da interdisciplinaridade, capaz de garantir a construção de metodologias, conceitos e ações que possibilitem a partilha de conhecimentos, valores e da cultura profissional entre sujeitos”. Nessa perspectiva interdisciplinar o projeto CIFOPLAN foi desenvolvido, assim como reforça, as falas dos(as) estudantes de graduação em alguns dos círculos de cultura:

A capacidade de conectar a matemática a outras disciplinas pode tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os alunos. Isso nos faz repensar a forma como tradicionalmente ensinamos matemática e explorar maneiras de integrá-la com outras áreas do conhecimento (G3).

A interdisciplinaridade é um desafio, por ser dinâmica e bastante complexa. Pode ser entendida como integração, interação de diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento visando responder questões complexas (M10).

Trabalhar a partir da interdisciplinaridade torna o ensino mais dinâmico para os estudantes (G6).

A interdisciplinaridade como um todo, onde cada parte constitui um todo, isso é muito relevante no contexto educacional que precisa ressignificar suas ações e planejamentos o tempo todo (G8).

Acredito que seria uma forma interessante trabalhar com dois conceitos: a interdisciplinaridade e a equidade. Trabalhando dessa forma, os conteúdos seriam passados de maneira mais simples e acessíveis (G6).

Desse modo, torna-se possível observar mediante as falas que no Projeto CIFOPLAN existe uma articulação entre a indisciplinaridade e a interprofissionalidade (FORPROEX, 2012). Visto que no contexto interdisciplinar e interprofissional as ações extensionistas são desenvolvidas mediante a interação colaborativa e dialógica entre estudantes, docentes e sociedade, visando a troca de pensamentos e opiniões diversas, desenvolvimento da criatividade e ampliação de laços sociais e afetivos. Além dessas concepções os indicadores do diário de campo revelam que a Extensão Universitária possibilita o conhecimento da escrita acadêmica, o protagonismo estudantil e o conhecimento de procedimentos teórico-metodológicos na troca de experiência entre graduandos/graduandas, professores/professoras e mestrandos/mestrandas.

Em relação a análise das condições objetivas finais, na visão de graduandos(as) e mestrandos(as) a extensão pode promover o avanço da ciência por meio da pesquisa, em virtude da sua contribuição social e transformadora no diálogo entre comunidade, universidade e escola. “A Extensão Universitária, exemplificada pelo CIFOPLAN, desempenha um papel crucial na formação docente de estudantes universitários ao proporcionar um ambiente prático

de aplicação do conhecimento teórico” (G3). Além disso, “A extensão é importante para formação dos acadêmicos e também para sociedade e ambas numa visão de mão dupla” (M2). De fato, na concepção de graduandos(as) e mestrandos(as) a Extensão Universitária pode promover momentos significativos de aprendizagem acadêmica e docente pela práxis, num movimento de ação e reflexão sobre a realidade social.

Traz uma visão de como é a realidade e traz um conhecimento que não é apresentado na faculdade (G11).

A troca de experiências com professores experientes contribui para uma compreensão mais ampla e aprofundada do ambiente educacional, preparando os estudantes de forma mais abrangente para futuras carreiras docentes (G12).

A formação constante por meio da Extensão Universitária não só atualiza meus conhecimentos, mas também fortalece minha preparação para os desafios dinâmicos do meu campo de estudo acadêmico e da minha prática docente. Em suma, participar dessa formação proporcionou uma experiência significativa e transformadora (M11).

Num todo a extensão aproxima, e uma vez que estão ligadas por via de um determinado campo de estudo, ela pode viabilizar a produção de conhecimentos de uma forma mais dinâmica e colaborativa (M9).

Tende a ser uma forma construtiva para o conhecimento empírico e científico (M10).

As colocações acima permitem pensar a Extensão Universitária como possibilidade de construção coletiva de conhecimentos empíricos e científicos, permitindo a investigação de uma realidade que nem sempre pode ser vivenciada somente na universidade. “A extensão, como projeto educativo do ensino superior, é fundamental na formação dos estudantes, pois proporciona a conscientização de sua realidade social e desperta o desejo de mudança pessoal e social” (Jantke; Caro, 2013, p. 102). Essa vivência proporcionada pela extensão promove mudanças significativas nas formas de pensar e agir dos(as) estudantes. O planejamento sistematizado do Projeto CIFOPLAN favorece o protagonismo estudantil crítico e emancipatório.

A participação dos discentes, mediada por um diálogo não hierárquico com os docentes, contribui para estimular o protagonismo crítico e emancipatório do estudante, constituindo elementos fundamentais para uma formação de excelência (M1).

Ser protagonista extensionista é estar profundamente engajado e ativamente envolvido nas fases do projeto, desde a identificação das necessidades da comunidade até a implementação e avaliação das ações (M4).

O caráter participativo da Extensão Universitária implica um engajamento ativo com a comunidade, e ao debater questões relevantes para a formação de professores, senti que estava contribuindo diretamente para o enriquecimento do conhecimento coletivo. Essa sensação de protagonismo foi reforçada pela possibilidade de influenciar positivamente a perspectiva dos participantes e, potencialmente, impactar suas práticas educacionais (M11).

Proporcionou uma sensação de protagonismo em uma ação extensionista devido à contribuição ativa, ao compartilhamento de saberes, ao estímulo ao pensamento crítico e à interatividade e engajamento (M12).

O Projeto CIFOPLAN conta com a participação de mediadores/mediadoras e debatedores/debatedoras que pode favorecer o protagonismo crítico e emancipatório dos(as) estudantes, pelo fato de saírem da posição de ouvintes e se tornarem ativos no processo, ao serem provocadores e moderadores de debates nos círculos de cultura. A participação ativa de estudantes universitários em projetos extensionistas, segundo Molina *et al.* (2013, p. 258) “além de representar uma possibilidade objetiva de transformação social, oportuniza ao aluno a vivência no ambiente profissional de sua área, complementando a formação acadêmica de modo integral, fortalecendo sua atuação cidadã”. Desta forma, o Projeto CIFOPLAN tem possibilitado a vivência da profissão de forma real e concreta.

Buscando discutir com mais profundidade as concepções de estudantes da graduação e do mestrado, os indicadores estabelecidos na entrevista demonstram, de modo geral, que o fazer extensionista aproxima o arcabouço teórico da vivência prática, da concretude do mundo real, proporcionando um aprendizado significativo. Nesse sentido, as entrevistas evidenciam que o estudante ao vivenciar a docência de forma real, direta e verdadeira, por meio do diálogo coletivo e a troca de experiências, se sente protagonista do seu processo formativo. Esse diálogo transformador, na visão dos(as) estudantes promove autonomia, identidade e expressão de cidadania, que pode promover a formação de professores críticos e transformadores na perspectiva de serem agentes de mudança no processo educativo.

O Projeto CIFOPLAN tem os círculos de cultura que promove um ambiente, em que professores e estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre sua realidade e contexto social (Entrevistada MIII).

O diálogo em si já é transformador e quando eu tenho essa oportunidade de dialogar sobre temas atuais sobre qualquer tipo de conhecimento e oportunizo a escuta atenta daquele grupo, é automaticamente eu consigo dar pra aquela pessoa uma autonomia, uma identidade, uma expressão de cidadania que talvez em outro lugar ela não teria aquela abertura (Entrevistada MII).

O projeto CIFOPLAN pode formar professores críticos e transformadores. Ao criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, dialogando a realidade social, o projeto forma professores para serem agentes de mudança em suas comunidades e a promoverem uma educação que vá além da transmissão de conhecimento (Entrevistada MIII).

Os trechos transcritos sintetizam, de modo geral, a formação humanizadora do Projeto CIFOPLAN, um projeto planejado e executado coletivamente, numa perspectiva omnilateral que propõe a formação integral do sujeito. Um projeto que segue o viés extensionista de indissociabilidade com o planejamento de ações intencionais para a formação do trabalhador docente em consonância com as categorias elegidas para essa investigação, de trabalho teleológico (Lukács, 2013) que converte os conteúdos da realidade em coisas úteis, ou seja, em conhecimento humano e historicamente construído e trabalho como princípio educativo

(Gramsci, 2001) no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia do sujeito para uma formação profissional humanizadora. Nesse movimento, o Projeto CIFOPLAN pode gerar a construção do conhecimento científico com apoio, suporte e orientações.

Então, a educação humanizadora ela precisa ter esse caráter omnilateral, né? Olhar o homem em todas as dimensões, ou seja, pensar na formação integral do indivíduo, assim como o Paulo Freire, prega, né. A multidimensionalidade do homem, né. O círculo de cultura tem essa possibilidade, por meio da discussão das temáticas diversas e interdisciplinares (Entrevistado MI).

No decorrer dos círculos de cultura houve o planejamento de ações intencionais para a formação do trabalhador docente (Entrevistada MIII).

Projetos de extensão precisam gerar publicação. Escrever o artigo não foi uma novidade, visto que já tinha escrito artigos antes. Contudo, escrever para o Projeto CIFOPLAN foi interessante. Além disso, tivemos apoio e orientações durante o desenvolvimento do artigo, o que colaborou para que a escrita ficasse mais fluida (Entrevistada GI).

Como eu já estava inserido no ambiente acadêmico e era um curso de muita pesquisa, então a ideia de escrever um artigo pra mim foi bem tranquilo, não tive tanta dificuldade. [...] Acho também que ajudou os professores a despertarem a ideia de escreverem e de desenvolver um pouco a escrita acadêmica. Além disso, incentiva a postura de um professor pesquisador, não apenas um professor que pisa o chão da sala de aula e que planeja sua aula, mas sim aquele professor que pesquisa sua prática (Entrevistado GII).

A experiência é significativa, revisar e escrever um artigo em colaboração com professores que trazem seus relatos de experiência de sala de aula, porém os professores do município estão há muitos anos sem essa prática de escrita acadêmica, tendo muita dificuldade na escrita do artigo (Entrevistada MIII).

Em síntese, as entrevistas revelam que a participação em um projeto de extensão pode despertar a ideia do professor e da professora pesquisador(a), que está sempre em busca de novos conhecimentos, despertando nos professores e professoras a ideia da escrita acadêmica, de pesquisar a própria prática. Nesse contexto, o mestrando e a mestranda ao revisar um artigo científico tem a oportunidade de transformar o seu olhar de pesquisador(a), visto que, consegue enxergar com mais profundidade o processo de escrita. Tanto que, na visão dos(as) entrevistados(as) a Extensão Universitária e o Círculo de Cultura pode ser considerado uma alternativa didática para revolucionar a formação inicial e continuada, pelo fato, de ter possibilidades de promover a transformação de professores e professoras, acadêmicos e acadêmicas buscando novos horizontes da formação acadêmica de alto nível, enquanto ser humano, cidadão e educador(a), mediante uma educação crítica, participativa e reflexiva.

Uma coisa que eu percebi nitidamente e foi satisfatório perceber isso, o interesse que muitos professores municipais demonstraram e que foram despertados em entrar para o Stricto Sensu em pesquisar, em escrever artigos. Muitos participaram da seleção do mestrado da UEG, sendo que uma até foi aprovada, muitos escreveram artigos, entraram de cabeça na pesquisa e descobriram novas possibilidades. Para os mestrandos foi importante também vivenciar a extensão de fato na práxis, porque muitos não entendiam o que era a extensão universitária e aprenderam o que é extensão, vivenciando a extensão. Que a extensão também é convivialidade (Entrevistado MI).

Considerando o exposto, a extensão no sentido da convivialidade permite aos estudantes da graduação e do mestrado vivenciar a extensão na perspectiva da práxis, pela ação e reflexão teórico-prática, fortalecendo a relação universidade, escola e sociedade. A convivialidade pode ser compreendida conforme Marinho (2009, p. 103-104) como “o fato de você procurar dentro de si o propósito de sua existência, sair do estado insatisfatório para caminhar no estado satisfatório sem criar uma complexa rede de conflitos mentais é viver sobre os princípios da convivilogia”. Enfim, a convivialidade pode ser entendida como a capacidade de compreender a si e ao próximo sem julgamentos, valorizando a escuta e o diálogo construtivo, um projeto coletivo como o CIFOPLAN depende dessa rede de compartilhamento provocada pela convivialidade.

b) O pensar e o agir na profissão docente: círculos de cultura e a formação acadêmica e docente no movimento da práxis crítico-emancipadora

A discussão proposta por esse núcleo de significação perpassa pela formação acadêmica e docente inicial e continuada na perspectiva do movimento da práxis crítico-emancipadora na visão de Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a) e suas relações com o Projeto de Extensão CIFOPLAN, mediante uma articulação dialética e dialógica com os círculos de cultura. A metodologia dos círculos de cultura na concepção de Freire (1983a, 1987) visa a promoção de uma educação humanizadora e libertadora que valoriza a cultura presente nas diferentes realidades sociais e as necessidades formativas dos educandos e educandas na construção coletiva do conhecimento de forma crítica, participativa e emancipadora.

Nesse movimento dialético e dialógico, os primeiros relatos que foram analisados compõem a visão de estudantes da graduação mediante a análise das condições objetivas iniciais. Na concepção de graduandos e graduandas o Projeto CIFOPLAN pode possibilitar a ampliação de conhecimentos e experiências sobre a formação docente e a exploração de novos campos de pesquisa. Dado que, os temas problematizadores escolhidos para o Projeto CIFOPLAN foram atuais, pertinentes e importantes para a formação crítica no exercício da profissão docente, permitindo que acadêmicos e acadêmicas possam aprofundar os conhecimentos sobre desafios sociais e contemporâneos da sociedade, de forma a se identificar ou não com a profissão docente.

Antes de iniciarmos os encontros, tivemos uma reunião de apresentação do Projeto CIFOPLAN na qual nos foi informado sobre os encontros e os temas geradores propostos pelos professores participantes. Assim, achei os temas atuais e pertinentes (G1).

A escolha dos temas geradores demonstra uma abordagem alinhada com os desafios sociais e contemporâneos, e isso, proporcionará uma oportunidade única de aprofundar meu conhecimento sobre tais questões, desenvolver habilidades práticas e aprimorar minha interação entre academia e comunidade (G3).

Os temas geradores inclusive atuais e importantes para uma formação de docentes conscientes dos fatores que contribuem para uma educação mais inclusiva e crítica das mazelas sociais que precisam ser trabalhadas e discutidas na sala de aula de forma objetiva e educativa. Como, por exemplo, trabalhar respeito, cidadania, e conscientização das diversidades culturais, histórias, contra o racismo e a desigualdade social (G5).

Cada tema escolhido foi extremamente pertinente e me permitiu vislumbrar certas áreas, presentes na graduação a qual estou cursando, por diferentes discussões e prismas (G9).

Além dessas expectativas em relação ao CIFOPLAN, de modo geral, os graduandos e graduandas apontam outras vantagens do envolvimento participativo com os círculos de cultura e os temas problematizadores que podem promover uma educação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora no “intuito de construir o sentido da práxis como ação transformadora, sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que fortalecendo o sentido histórico da ação educativa a favor da emancipação” (Curado Silva, 2018a, p. 8). Nesse entendimento, as propostas do projeto CIFOPLAN são debatidas, estudadas e questionadas pelos partícipes, visto que segue o procedimento metodológico da pesquisa-ação, visando o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas. Esse diálogo construtivo possibilita a autotransformação de docentes e acadêmicos/acadêmicas como sujeitos coletivos e capazes de desenvolver a consciência política para desvelar as ideologias dominantes impostas pelo sistema capitalista.

Sim, creio que os diálogos que serão estabelecidos entre professores e alunos em formação inicial nos Círculos de Cultura contribua em partes para a minha formação acadêmica considerando que desses diálogos teremos ideias, sugestões, experiências, dúvidas, receios a respeito da vida docente. Assim, ao ouvir relatos de professores que já atuam na educação, posso já ir traçando caminhos da minha persona docente. E digo que contribuirá em partes, porque a outra parte virá da minha própria atuação docente e das minhas vivências enquanto professora (G1).

Essa abordagem pedagógica incentiva a participação ativa dos envolvidos promovendo a reflexão crítica, o respeito as diferentes perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Além de estimular o desenvolvimento acadêmico de uma educação mais participativa e emancipadora (G3).

O diálogo inspirado nos "Círculos de Cultura" de Paulo Freire pode favorecer a formação docente e acadêmica ao promover uma reflexão crítica e colaborativa sobre práticas educacionais, incentivando a construção de conhecimento coletivo e a adaptação de estratégias pedagógicas às realidades locais, melhorando assim a qualidade do ensino e aprendizado (G10).

A análise das condições objetivas iniciais dos graduandos e das graduandas demonstram de fato que o Projeto CIFOPLAN pode traçar os caminhos da formação docente, na aprendizagem coletiva que valoriza a fala de todos e todas, tornando os participantes do círculos pessoas mais seguras e confiantes de suas ações. De acordo com Paula (2020, p. 134) “o diálogo

constitui uma postura democrática e transformadora das pessoas e dos contextos em que atuam”. Ao promover um ambiente inclusivo, dialógico e estimulante os processos metodológicos tendem ao maior engajamento dos estudantes. Nesse sentido, a análise das condições objetivas finais dos mestrados e das mestradas enfatizam que a formação constituída no Projeto CIFOPLAN pode potencializar uma práxis crítico-emancipadora (Curado Silva, 2018a).

Considero que iniciativas como o CIFOPLAN devem ser disseminadas, uma vez que têm o potencial de aprimorar a formação dos professores. Rumo a uma práxis, estes podem atuar como mediadores na transformação social dos indivíduos e, por conseguinte, da sociedade (M1).

O processo formativo é constante e é dele que brotam frutos de incentivo, para que os professores que estão nos círculos de conversa possam ser incentivados a uma prática de formação crítico-emancipadora e certamente, inspirada na pedagogia libertadora e transformadora, cuja abordagem sócio-histórico e político-crítica envolvem, de certa forma, os sujeitos comprometidos com o processo (M11).

No tocante a importância da práxis, a unidade teoria e prática, de acordo com Freire (1983a) esta relação encontra-se centrada na articulação dialética entre teoria e prática. Uma relação que se processa na contradição, ou seja, no movimento da interdependência, em que uma não existe sem a outra, depende da existência do seu contrário, como determinação para superação da contradição no processo de compreensão particularizada da realidade que exige uma reflexão teórica. *“Participar dos círculos nos permite promover a inclusão social, envolvimento com a comunidade, enriquecimento da formação dos estudantes, oportunidades práticas, transferência de conhecimento e desenvolvimento de cidadãos ativos e responsáveis”* (M12). O diálogo aproxima as pessoas e enriquece a formação, mas na perspectiva de Freire (1983a, 1987) não transfere conhecimento, pelo contrário produz conhecimento por meio do intercâmbio de saberes.

Com efeito, os estudantes do mestrado que participaram do projeto CIFOPLAN têm acesso a uma formação profissional que pode fortalecer a humanização. Na busca de uma formação individual e principalmente social, na perspectiva de articular o conhecimento científico com as necessidades da comunidade, em que ambos constroem o conhecimento juntos dentro de um movimento circular, por meio de saberes e fazeres populares, valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e sustentabilidade ambiental e social. Desta forma, o Projeto CIFOPLAN pode possibilitar aos mestrados e as mestradas a promoção do diálogo não vertical, não hierárquico e não unilateral, ou seja, um diálogo aberto, honesto, significativo, enriquecedor, colaborativo e embasado na práxis – unidade teoria e prática.

De modo geral, os relatos expressam a constância de diálogos horizontais, democráticos, a dialética de ideias, a formação plural, sólida, complexa e profunda. Percebe-se que no CIFOPLAN o diálogo pode fortalecer o grupo, como uma espécie de divã para falar de frustrações e ao mesmo tempo ver sobre um novo prisma a situação vivenciada, a realidade concreta da prática social, a construção do conhecimento de forma coletiva, participativa e democrática. Além do diálogo, os mestrandos e mestrandas enfatizaram em seus relatos da análise das condições objetivas iniciais que a formação docente pela Extensão Universitária pode facilitar a produção acadêmica. No círculo de cultura pode ocorrer na visão dos(as) mesmos(as) a valorização do conhecimento prévio e dos saberes culturalmente existentes no contexto social de cada sujeito envolvido, na reflexão crítica do trabalho docente.

Quanto aos diários de campo do CIFOPLAN os relatos de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas indicam os desafios da profissão da profissão docente para promover uma transformação da sociedade, a educação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora, a formação inicial e a formação continuada de professores e professoras no espaço escolar e a valorização da identidade profissional. Além disso, os relatos mencionam a importância de ser um professor e uma professora pesquisador(a), como possibilidade de mudanças na carreira profissional, a relevância de promover uma educação humanizadora, libertadora, inclusiva e transformadora. Os relatos também revelaram a necessidade de um aprofundamento teórico da temática discutida, visando desvelar as contradições.

Se formar como professora é um sonho de criança e participar do círculo de cultura está sendo gratificante ouvir as falas dos professores e professoras mais experientes nos faz compreender melhor a profissão (G4);

A visão do professor é desmotivada pela sociedade, mas ser professor é formar outros professores (G6).

Como professor do chão da sala de aula é preciso ter conhecimento e sabedoria da profissão docente. O professor pode ser autor e pesquisador. O mestrado é só uma etapa para o pesquisador (M11).

Nutrimos uma visão de educação transformadora, como uma forma de resistência, nosso sistema educacional, muitas vezes, nos ensinam a seguir um caminho pré-definido, mas eu acredito que podemos usá-lo como ferramentas de transformação (G3).

As falas transcritas no diário de campo revelam a profissão docente como ferramenta de superação e transformação social. “A profissão docente é permeada por relações humanas [...]. Desse modo, a construção da identidade coletiva reflete os significados tanto para aqueles que fazem parte de determinado grupo quanto para a sociedade da qual fazem parte” (Martinez, 2020, p. 254). Desta forma, a profissão docente na visão da autora pode ser entendida como um processo de construção permanente com diferentes contradições, na articulação de trajetórias, conquistas, desafios e percursos na relação com os outros e consigo. Nesse processo, o Projeto

CIFOPLAN tem se constituído conforme as falas dos(as) partícipes como um contexto histórico, social, político e dialógico de constante ressignificação com possibilidades de expressar o movimento social da identidade docente, mediante uma educação humanizadora.

Pensar numa educação humanizadora é inserir o aluno no mundo, numa educação que liberta, numa educação crítica. Nesse sentido, é importante construir uma ponte entre educadores e educandos com o objetivo de valorizar as experiências de cada estudante dentro da sala de aula (G6).

Ao criar um diálogo entre educadores e educandos, buscando valorizar suas experiências e vivências permite a compreensão das estruturas sociais e a identificação das injustiças que precisam ser superadas (G3).

Bom, humanizar é compreender a historicização, ou seja, a história de vida dos meus alunos em todo o contexto. Quanto a indisciplina, é importante sermos mediadores, ou seja, não deixar correr solto. Chamar a atenção com reforço positivo, olhar nos olhos, procurar brincar com o aluno, isso pode criar afetividade, e em consequência respeito. É importante ter metas, os alunos precisam fazer parte da construção dessas metas, dado que, um sujeito é formado na vivência social. Temos que procurar ampliar a vivência cultural dos nossos alunos, afinal humanizar é mostrar que você pode ir além (M9).

Os diálogos estabelecidos no círculo de cultura que teve como tema problematizador a educação humanizadora e libertadora foram relevantes para ressignificação da profissão docente. Uma educação humanizadora em Freire (1987) se preocupa em compreender a essência da realidade, visando transformá-la, respeitando o ser humano como pessoa e não como coisa, que pode ser manipulada conforme os interesses da classe dominante. Nesse contexto, a educação humanizadora valoriza as experiências dos(as) estudantes incentivando-os a dizer a sua palavra, suas ideias e opiniões, no sentido de compreender as estruturas sociais para superar suas injustiças, não para serem indisciplinados e rebeldes, mas para serem críticos e conscientes.

Nessa mesma linha de raciocínio, Gadotti (1996, p.81) enfatiza: “A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos” (p. 81). Desta forma, a educação pode se configurar como a leitura crítica do mundo, denunciando a realidade injusta e inacabada e promovendo a criação de uma nova realidade, formada na vivência cultural e social.

Em consonância com esse assunto e com a fala “M9” apresentada acima, a indisciplina foi um temática muito debatida nos círculos de cultura, de acordo com os(as) participantes a cada ano alunos e alunas demonstram muita indisciplina. Sobre a postura de um professor e uma professora democrático(a) Freire e Shor (1986, p. 110) defende que “é impossível permitir que um aluno destrua uma sala e ordene que o professor se retire. Deve haver limites no comportamento. O que o professor não pode fazer é usar os limites para silenciar os alunos só porque os alunos pensam de maneira diferente dele”. Nesse contexto, conforme os autores

torna-se importante estabelecer em conjunto com os(as) estudantes limites de comportamento desde o início do ano letivo. Assim como, demonstrar que não haverá punição se discordarem do professor ou da professora, bem como, não haverá recompensas caso concordarem. Dado que, o objetivo é a formação de estudantes críticos, criativos e afetivos.

Para despertar a autonomia é importante compreender a linguagem dos alunos, as suas vivências, sua cultura. A grande sacada de Paulo Freire é que quem transforma somos nós, visto que, a educação é um ato político, mas precisa da nossa consciência, da nossa criatividade e da nossa criticidade (M13).

A construção de uma educação pautada na autonomia e criticidade do aluno, pode ser feita quando se começa a pensar nos estudantes não como uma caixa vazia a ser preenchida, mas como protagonistas ativos da sua própria formação. Outro ponto interessante é que ser professor não é um tarefa simples de apenas ser um facilitador de conteúdo é preciso ter um projeto quase que político, assim como Paulo Freire defende com sua fala: “não se pode falar de educação sem amor” (G6).

Toda situação tem que ser contextualizada. A afetividade conta muito, o professor deve perceber que o aluno é um contexto. E procurar trabalhar diferentes conteúdos (M1).

Precisamos de conhecimentos teóricos, mas o conhecimento da psicologia e da inteligência emocional se torna realmente necessário para a formação pela práxis (G6).

Enquanto professora, posso ouvir meus alunos, jogar com meus alunos, trocar ideias com eles. Dessa forma, com amorosidade vamos conseguir conquistar os alunos (M4).

Quando o professor propõe debates, atividades para tentar alimentar a afetividade entre alunos e professores, a construção da comunicação vai crescendo dia após dia. Então esse relacionamento pode ser aperfeiçoado. É importante propor diálogos a todos os alunos (G13).

Os argumentos expressos nas falas de graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas reforçam a importância da dialogicidade nos espaços escolares da educação como um ato político, que valoriza a autonomia e a criticidade dos alunos e alunas. Nesse contexto formativo educacional a amorosidade precisa se fazer presente, assim como a afetividade, a reciprocidade e a convivialidade. Com base em Freire (1987, p.51) o amor “é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. A amorosidade freiriana se remete ao compromisso com o outro, assim como essa fala: “Foi muito gratificante ouvir relatos de docentes sobre suas experiências e amor pela sua profissão” (G5). Nesse sentido, o diálogo se constitui o caminho para uma educação libertadora.

Complementando os argumentos apresentados, o desenvolvimento da inteligência emocional dos professores e das professoras se faz relevante no contexto educacional que segue uma perspectiva de educação pautada na práxis, visando o planejamento de ações para a formação de professores e professoras motivados(as) e amorosos(as). “A ação converge para a melhoria na formação e na profissionalização docente por meio da práxis, dos aspectos

políticos, pedagógicos, sociais e culturais e de uma formação humanista” (Tozetto; Silva; Jonsson, 2020, p. 318). Com essas ações, o Projeto CIFOPLAN pode proporcionar a autonomia docente para viver bem e elaborar ações criativas, buscando novas possibilidades de aprendizagem.

No que se refere a análise das condições objetivas finais de graduandos/graduandas e de mestrandos/mestrandas, percebe-se nos relatos um aprofundamento na vertente da educação humanizadora, no pensar à docência pelo viés prático, no contexto da formação docente e construção da identidade profissional. Entretanto, os relatos enfatizam com mais evidência a questão dos temas problematizadores, círculos de cultura e a dialogicidade. Nas palavras de Freire (1987, p. 55) “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo”. Nesse sentido, os projetos de extensão não podem ser construídos mediante uma visão pessoal da realidade, mas levando em considerações os demais sujeitos e a comunidade atendida, bem como suas sugestões e críticas (Quimelli, 2016).

Discutir humanização é tarefa necessária a todos (as) nós professores, pensar à docência pelo viés prático faz toda a diferença não somente na formação, mas na boa prática profissional (M9).

Como mediadora em diversos círculos de cultura, conduzi conversas sobre temas variados. Facilitar essas interações enriquecedoras permitiu-me observar a diversidade de perspectivas e experiências dos participantes (G3).

O interessante do CIFOPLAN é que os professores durante as reuniões sempre esteve lado a lado dos discentes sem nenhum receio (G7).

Construção de conhecimento do círculo em diversos contextos educacionais, proporcionando reflexões críticas em relação à ação (M1).

Posso dizer que o momento foi ímpar, debater um tema tão relevante nos faz repensar práticas, rever conceitos e buscar sempre fazer melhor (M9).

As exposições transcritas, de modo geral, apontam a discussão de temas variados e a opinião dos(as) partícipes em relação as ações realizadas, visando solucionar problemas coletivos, ao serem mediadores/mediadoras e debatedores/debatedoras num movimento de pesquisa-ação. “Entretanto, entendemos que a participação em uma pesquisa-ação, além de ganhos simbólicos, possibilita aos atores desenvolver e promover hábitos críticos construtivos, tão necessários na gestão e na produção de conhecimentos adequados” (Thiollent; Colette, 2022b, p. 114). A relação dialógica e dialética de repensar práticas e refletir criticamente sobre as ações realizadas, reforça a proposta da pesquisa-ação que encontra-se centrada em valores humanistas e abre um leque de novas oportunidades formativas junto ao CIFOPLAN, incentivando a postura de pesquisar e agir constantemente sobre a práxis docente, buscando melhorias e novas formas de construção do conhecimento nos diferentes espaços educacionais.

Nesse momento a proposta é analisar os núcleos de significação das entrevistas aplicadas aos graduandos e graduandas, assim como aos mestrands e mestrandas. Diante das falas transcritas fica evidente a mudança de posicionamento, a reflexão crítica da profissão docente e a ideia freiriana da educação humanizadora que pode impactar a qualidade da educação municipal, numa perspectiva omnilateral que propõe a formação integral do sujeito. Além disso, percebe-se pelos argumentos que o Projeto CIFOPLAN pode ressignificar a atuação do professor, por meio da reflexão crítica sobre a realidade, visando mudanças pelo movimento transformativo de conhecimento e compartilhamento da práxis.

Creio que para uma maior vivência da profissão é necessário que os graduandos tenham um contato mais próximo com a sala de aula (Entrevistada GI).

O CIFOPLAN traz essa roda de conversa e através das trocas da experiência dos professores eles acabam trazendo muita realidade do dia a dia que muitas vezes não é passada pela universidade (Entrevistada GIII).

Durante os círculos, porém a gente precisou aprofundar as reflexões diante dos trabalhos, entendeu? E conseguir despertar essa ideia mesmo dos professores de que o aluno não serve como um instrumento de depósito, mas sim que ele é um agente partícipe da educação. Então sim, pode sim transformar, mas tem um trabalho árduo que precisou ser feito ali durante os encontros (Entrevistado GII).

Essa troca de diálogo ela traz duas visões, dos professores que já estão na prática e dos graduandos que estão como estudante, mas que também vão entrar no mercado como futuro professores. Então, ela traz essa mudança através justamente da reflexão, do posicionamento, da experiência (Entrevistada GIII).

As palavras expressas por graduandos e graduandas na entrevista revelam que as rodas de conversa e a troca de experiências podem promover diálogos construtivos e uma educação transformadora, libertadora e humanizadora, visando superar propostas educacionais tradicionais, autoritárias e bancárias que consideram os educandos como um instrumento de depósito (Freire, 1987). Entretanto, conforme o depoimento de uma graduanda torna-se necessário levar a proposta do projeto CIFOPLAN para ser aplicado no contexto de uma sala de aula, para que o estudante da graduação tenha oportunidade de vivenciar essa práxis. No outro depoimento, um graduando compreende que os projetos de extensão exigem dedicação e compromisso para serem realizados. De fato, o planejamento das ações e o trabalho coletivo são fundamentais para o sucesso do projeto por ser um trabalho rigoroso e que pode abranger diferentes realidades sociais, econômicas e culturais.

Os temas geradores debatidos nos círculos de cultura foram sugeridos pelos próprios professores participantes. Logo, houve o planejamento de ações intencionais para a formação do trabalho docente segundo suas colocações e necessidades (Entrevistada GI).

Uma das coisas que demonstra esse planejamento do CIFOPLAN foram os temas geradores que cada círculo de cultura não era simplesmente uma roda de conversa livre, mas sim uma roda de conversa guiada por um tema gerador, que foram propostos pelos próprios docentes, de acordo com suas vivências e anseios de sala de aula (Entrevistado GII).

Sim, eu acredito que não só atendia a questão formativa dos professores, mas do município em si, o município precisava disso na educação e ele foi muito bem planejado e não foi um planejamento individual, mas um planejamento coletivo, onde a gente teve participação (Entrevistada GIII).

A construção de ações intencionais podem ser consideradas fundamentais no Projeto CIFOPLAN, no contexto da categoria do trabalho teleológico apenas o ser humano é capaz de criar ações intencionais que se transformam em coisas úteis (Lukács, 2012). Mediante os relatos transcritos acima, por meio de um trabalho coletivo, os temas problematizadores foram escolhidos conforme as necessidades dos(as) participantes e esses temas guiavam os debates. Nesse processo, os graduandos e graduandas consideram que o CIFOPLAN defende a ideia da perspectiva da práxis - unidade teoria e prática, como uma ideia teórica metodológica.

Entendo sobre práxis a união entre a teoria e a prática, uma vez que para ter uma boa prática é necessário que a gente tenha boas teorias e para filia-se a teorias é preciso ver como elas funcionam na prática (Entrevistada GI).

Então assim, essa troca de experiências me ajudou a unir essas duas coisas, tanto a teoria, quanto a prática. [...] o CIFOPLAN me ajudou a fazer a união dessas duas coisas. Por isso, que eu chamo de ideia teórica metodológica, inclusive eu conheci essa ideia da práxis foi no CIFOPLAN (Entrevistado GII).

Então o CIFOPLAN trouxe isso da questão da teoria com a prática que é uma coisa que vai além (Entrevistada GIII).

Na vivência da profissão docente esse movimento de investigar criticamente como a teoria funciona na prática e sempre ter boas teorias, pode fazer toda a diferença no trabalho pedagógico. Seguindo o princípio freiriano a ressignificação da educação como um ato político e quiçá emancipatório pode provocar mudanças no contexto social. Seguindo essa concepção, Curado Silva (2008) enfatiza que a formação de professores e professoras envolve a reflexão crítica sobre o movimento da práxis, buscando entender as contradições das raízes históricas e sociais e superá-las de maneira consciente. Nesse sentido, a prática pode ser transformada pela teoria, mas também a teoria pode ser continuamente reelaborada pela prática, em um movimento dialético, porém não é algo que acontece da noite para do dia, requer um movimento histórico e filosófico de superação da realidade objetiva e elaboração de uma consciência política.

Contudo, é necessário que o professor se preocupe com a sua formação docente e também seja crítico e reflexivo não apenas na sua prática docente, mas em outros assuntos que envolva a comunidade escolar e suas demandas. Então o CIFOPLAN pode sim formar professores críticos e transformadores (Entrevistada GI).

O CIFOPLAN ajudou o docente a revisitar a sua prática, de uma certa maneira ajudou o docente a revisitar sua prática e entender ela de uma maneira crítica (Entrevistado GII).

Ao incentivar a reflexão crítica e o diálogo, o projeto desafia os professores a questionarem suas práticas e a buscarem maneiras de inovar e melhorar a educação (Entrevistada GIII).

Com esse mesmo entendimento de que, o Projeto CIFOPLAN pode vir a ser uma base formativa para caminhar a práxis, mediante o pensar e o agir de forma crítica, transformadora e revolucionária, os mestrados e mestradas consideram os círculos de cultura, um espaço coletivo de discussão de temáticas diversas e interdisciplinares, em conexão direta com as percepções, ou seja, com o que sentem sobre diversos assuntos. *“O Projeto CIFOPLAN tem os círculos de cultura que promove um ambiente, em que professores e estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre sua realidade e contexto social” (Entrevistada MIII).* Esse movimento do círculo de cultura na concepção de estudantes do mestrado na perspectiva da práxis crítico-emancipadora pode romper com formações tradicionais do sistema hegemônico de reproduzir técnicas prontas e sem reflexão crítica.

Evidentemente que sim, a intenção sempre foi isso se tornou claro ao participar, refletir, discutir, conscientizar e democratizar, né? Para quem sabe depois disso ressignificar e transformar os participantes por meio da educação, das discussões. Então isso foi perceptível ao participar desses movimentos de círculos de cultura (Entrevistado MI).

O círculo de cultura é um momento de abertura muito grande, porque os professores, os envolvidos ali naquele momento de diálogo, eles tem oportunidade de falar o que sentem, trazer as percepções deles sobre diversos assuntos, principalmente se tiver uma conexão direta com aquilo que é um centro de interesse naquele momento (Entrevistada MII).

Sim, acredito que no decorrer dos círculos de cultura houve o planejamento de ações intencionais para a formação do trabalhador docente (Entrevistada MIII).

O processo do CIFOPLAN fomenta a formação de algo que os professores ainda muitos não tem contato, que é a pesquisa, que é a extensão. Então, isso pode revolucionar porque você vai entrar contra um paradigma que já está estabelecido há muito tempo, que é a formação promovida apenas pela Secretaria Municipal de Educação. Que há uma intencionalidade também, que muitas vezes pode ser de reproduzir as formações anteriores tradicionais no sistema hegemônico (Entrevistado MI).

Com base nas falas aqui apresentadas o movimento do círculo de cultura pode ressignificar e transformar a formação docente, pelo fato de ser uma ação extensionista e ter sido planejado coletivamente por estudantes da universidade em diálogo com professores e professoras. “Nesse sentido, a formação docente deve promover o desenvolvimento de competências [...] e relacionamentos condizentes com uma perspectiva emancipadora de sua atividade profissional, assim como dos indivíduos, dos grupos, comunidades e contextos de sua atuação” (Thiollent; Colette, 2022b, p. 112). Compactuando com essa perspectiva, Curado Silva (2018a) defende que o professor e a professora precisa de uma formação pautada na práxis com ações transformadoras mediante o conhecimento da realidade.

A base teórica ela vai potencializar você enxergar melhor a sua realidade e por meio desse enxergar melhor você vai ser capacitado de fazer uma crítica a ela, uma crítica transformadora, uma crítica revolucionária. Então essas discussões ela dá essa base formativa para caminhar a práxis (Entrevistado MI).

A práxis é a prática da informação sistematizada em forma de conhecimento vivenciado pelo aluno (Entrevistada MII).

A práxis é vista como um processo de reflexão e ação direcionada à transformação social. Para o autor Paulo Freire, a verdadeira educação ocorre quando os alunos são incentivados a refletir sobre sua realidade e, em seguida, agir para mudá-la (Entrevistada MIII).

Considerando as falas externalizadas acima, a práxis na visão de mestrandos e mestrandas pode ser entendida como uma crítica transformadora e revolucionária. Quando a entrevistada usa a palavra “sistematizada”, o sentido da expressão leva a entender a práxis não apenas como uma prática, mas como um conjunto de práticas, teorias e conceitos que geram reflexão de forma política e filosófica. A formação docente perpassa por movimentos contraditórios, dado que a ideologia dominante tem como objetivo formar bons profissionais para atender o mercado de trabalho. Essa ideologia hegemônica utiliza artimanhas no intuito de articular, harmonizar e adaptar professores e professoras com as situações problemáticas do cotidiano escolar, mediante propostas efetivas, porém mecanizadas.

Contrapondo esse processo, uma formação pautada no movimento da práxis tem como finalidade conscientizar politicamente professores e professoras, mediante um visão crítica e totalizante dos processos educativos de forma a desvelar as contradições da realidade, possibilitando a superação do sistema capitalista e quiçá a transformação da sociedade. Nas pesquisas de Curado Silva (2018a) na perspectiva de uma práxis crítico-emancipadora, o professor e a professora consciente de sua função social, histórica e política requer uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de alto nível. O CIFOPLAN está longe de ser um projeto de formação de alto nível, mas tem revelado possibilidades de repensar a formação docente e acadêmica pela Extensão Universitária.

c) Os desafios da formação acadêmica e docente mediante a participação num projeto de Extensão Universitária

A discussão acerca dos desafios da participação no Projeto CIFOPLAN, bem como dos desafios para realização e execução do projeto podem revelar novas possibilidades da extensão na estrutura da universidade e na formação cidadã dos envolvidos. Por meio das percepções de graduandos/graduandas e de mestrandos/mestrandas a participação ativa em projetos extensionistas fora dos espaços da universidade quase não acontecem, principalmente por questões sociais e financeiras. A universidade precisa repensar seus currículos e ressignificar suas concepções de ensino, pesquisa, extensão, gestão, cultura e aprendizagem para que possa de fato vivenciar experiências e desafios da sociedade.

A Extensão é o lugar da “alteridade” por excelência — é onde a universidade realiza o reconhecimento da diversidade tanto sociocultural quanto étnico-racial e permite não apenas a construção, como também o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo. Ao atuar nas dimensões estéticas e culturais, a Extensão Universitária tenciona o Ensino e atualiza a Pesquisa. Este movimento nos convoca não só a pensar o lugar da Extensão na formação cidadã dos envolvidos, como também a reconhecer o seu papel real e objetivo na estrutura da universidade, no cumprimento daquela que pode ser uma de suas tarefas mais generosas e instigantes: a de ser o local de formação, contribuição e promoção de propostas para melhoria da vida (Deus, 2020, p. 23).

A Extensão Universitária pode permitir aos acadêmicos e acadêmicas se colocarem no lugar do outro, no respeito as diferentes culturas. Além disso, a extensão desempenha um papel fundamental na promoção da responsabilidade social, quando se envolve ativamente em questões educacionais, sociais, econômicas, ambientais e culturais. Com esse envolvimento, as universidades podem demonstrar o seu compromisso com o bem-estar da sociedade. Diante da complexidade de possibilidades e limites da Extensão Universitária os desafios se fazem presente tanto no interior, como no exterior das universidades.

De modo geral, um dos desafios quanto a minha participação em projetos de extensão universitária é o meu desinteresse nos projetos que são propostos e realizados na minha IES. Sinto que ficamos muito em eventos acadêmicos, embora, por vezes, elaboramos oficinas para explorarmos nosso conhecimento teórico-prático. Contudo, não acho que contribuimos de forma significativa para a comunidade, somente exploramos eventos e vez ou outra oficinas e conversas sobre temas específicos da nossa área de formação (licenciatura). Em outras palavras, ficamos mais dentro do nosso nicho: a comunidade acadêmica sem muito abordar a comunidade externa (G1).

Levando em consideração o relato apresentado acima, a questão da universidade repensar seu currículo torna-se evidente. A universidade na visão do(a) estudante, concebe a extensão de forma eventista-inorgânica, ou seja, prioriza a realização de prestação de serviço e eventos isolados ou desvinculados do contexto da comunidade externa e da produção do conhecimento (Reis, 1996). “De modo geral, creio que projetos de extensão universitária que explorem atividades para além dos eventos já proporcionam conquistas” (G1). Na percepção do(a) estudante, no contexto acadêmico atual, existe a necessidade da universidade estabelecer mais parcerias com a sociedade para o desenvolvimento de suas pesquisas e para promover o intercâmbio de saberes.

Penso que um dos grandes desafios é fazer com que a pesquisa esteja presente na realidade daquilo que os professores, no caso, tanto necessitam. Evidenciar que a academia e as pesquisas no Stricto Sensu procuram responder as angústias da sociedade e por fim contribuir com o que os professores, docentes da educação básica, necessitam. Não só a teoria, mas uma prática inspiradora e representativa que de alguma forma possa solucionar problemas em sala, ou ainda proporcionar a reflexão (M11).

Incompatibilidade com a carga horária de trabalho, ausência de flexibilidade por parte das instituições de ensino para liberar o servidor para participação, e falta de crença por parte dos professores de que a extensão universitária pode ressignificar sua prática rumo à práxis, visto que muitos desconhecem a concepção epistemológica da extensão universitária (M1).

Nesses depoimentos de estudantes do mestrado, o desafio da efetivação de projetos extensionistas não se apresentam apenas no âmbito da universidade, mas também da comunidade. No que se refere aos desafios da universidade, segundo os argumentos do(a) estudante do mestrado é o desenvolvimento de pesquisas que respondam as necessidades da comunidade e que sejam aplicadas na realidade social. Quanto a comunidade, pelo fato da extensão não ser uma atividade frequente na Educação Básica, percebe-se a necessidade de difundir as concepções epistemológicas da Extensão Universitária nos espaços escolares, bem como nos espaços universitários, que também são carentes dessa discussão.

Dando continuidade à percepção de mestrandos e mestrandas, a proposta formativa do CIFOPLAN foi enviada a um grupo de 176 professores e professoras e apenas 75 responderam ao questionário inicial, ou seja, menos da metade. Nesse contexto, além da falta de conhecimento das contribuições que a extensão pode proporcionar existem outros fatores que acabam impedindo a participação, referentes ao contexto da precarização da profissão docente, que dificulta a participação de professoras e professores em processos formativos durante suas funções pedagógicas. Nesse sentido e em outros, o Projeto CIFOPLAN apresenta desafios que precisam ser discutidos na perspectiva de compreender a essência desse movimento.

A necessidade de equilibrar as demandas do projeto com as atividades da faculdade, considerando que estou no último semestre do curso na fase de elaboração do TCC, pode ser um desafio exigindo uma boa organização e gerenciamento do tempo (G3). Só a participação em todos os encontros, devido à distância. Porém gostaria muito de fazer parte de todos os encontros (G4).
O desafio maior será conciliar o tempo pelo fato do projeto ser em outra cidade (G7). Acredito que [...] o principal desafio seja a sobrecarga de atividades no dia a dia. Pois a extensão, mesmo que faça parte da formação, acontece de maneira separada e requer um tempo a mais de dedicação do aluno. E levando em conta a realidade de muitos, principalmente dos estudantes que fazem graduação no período noturno - que durante o dia provavelmente trabalham e tem outros afazeres familiares e estudantis da universidade, pode ser complicado conciliar algo mais em sua rotina (G9).

Na visão de graduandos e graduandas os desafios estão relacionados basicamente a organização e gerenciamento do tempo. Outro desafio foi a distância, visto que alguns estudantes da graduação eram de outra cidade. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou um carro para fazer o transporte dos estudantes, mas só dava para trazer uma média de três para cada encontro. Outro fator é a dificuldade do(a) estudante trabalhador(a) participar de atividades e projetos extensionistas, sendo necessário discutir a curricularização da extensão.

Curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas. O currículo não deve ser entendido como um “apêndice” do processo educativo. Ele é resultado de um “caminho percorrido” (significado da palavra “currículo”) da própria educação, que implica escuta, reflexão, elaboração teórica e práxis. Uma política de extensão não extencionista é um grande desafio para a universidade. Trocar ideias com experiência já realizadas, refletir criticamente sobre elas, torna-se necessário para que não se comece tudo de novo (Gadotti, 2017, p.11).

Para proporcionar a participação de graduandos e graduandas em ações extensionistas torna-se necessário repensar os currículos no movimento da práxis e refletir criticamente sobre experiências já realizadas. De acordo com Kochhan (2022, p. 90) “dialogar sobre extensão universitária no Brasil perpassa pelo diálogo teórico em relação à concepção desta por parte dos pares educacionais, sejam instituição, gestores, docentes, discentes e comunidade em geral”. Nesse sentido, a curricularização da extensão é um grande desafio para a universidade, mas pode promover transformações importantes. Nessa vertente, Imperatore (2019) apresenta em sua pesquisa os movimentos práticos e coletivos na construção de uma política institucional e curricularização da extensão. No intuito de ampliar parcerias, uma das ações dessa política é a disponibilização de um canal de registro de demandas da comunidade, visto que o engajamento da comunidade em ações extensionistas também é um desafio.

Nesse sentido os desafios para implementação de projeto de extensão visando à formação acadêmica e à docência são vários como: integração entre teoria e prática, engajamento dos estudantes como graduandos e mestrandos, articulação com a comunidade, recursos financeiros e infraestrutura, avaliação de impacto, tempo e carga horária, formação docente e sustentabilidade do projeto ou seja, a continuidade (M4).

Disponibilidade de tempo, falta de conhecimento sobre a importância da Extensão Universitária. Falta de incentivo por parte da secretaria para o professor participar (M7).

Acredito que o maior desafio na execução de um Projeto de Extensão Universitária é manter o grupo motivado. Evitando assim as desistências no percurso do projeto (M8).

Um dos maiores desafios que posso enfrentar é a escrita acadêmica. Embora a pesquisa em si me interesse muito, transformar essas pesquisas em textos acadêmicos de qualidade é uma tarefa mais complexa para mim. A articulação de ideias, a estruturação adequada dos argumentos e a conformidade com as normas acadêmicas são aspectos que exigem um esforço adicional e representam um obstáculo significativo no meu desenvolvimento acadêmico (G15).

Os relatos transcritos acima evidenciam os desafios para implementação e continuidade de um projeto de extensão, a análise crítica desses desafios podem se tornar degraus de avanço para o fortalecimento da relação entre universidade e sociedade. “É importante contar com programas e linhas de financiamento satisfatórias e de forma contínua, seja através da inserção na matriz orçamentária das instituições de ensino superior, seja através do aumento dos aportes do Ministério da Educação” (Deus, 2020, p. 51-52). Sobre essa questão do financiamento, a

autora alerta que os recursos disponíveis para extensão não podem ser utilizados em eventos pontuais, visto que a extensão tem um papel político, pedagógico e suas ações são processuais e contínuas.

Quanto ao incentivo para participação no projeto, observa-se a necessidade da comunidade atendida, no caso a Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO, ter ficado mais próxima dos momentos formativos para compreender melhor as concepções da Extensão Universitária, elegendo membros da equipe pedagógica para que participassem dos círculos de cultura, divulgando o CIFOPLAN nas escolas, incentivando a participação dos professores e professoras no projeto. Porém, torna-se importante mencionar que a mesma disponibilizou espaço para formação, equipamentos tecnológicos, internet e transporte, o que possibilitou a realização do projeto.

Outro requisito se refere a necessidade de manter o grupo engajado no projeto e a dificuldade do estudante da graduação produzir artigos científicos. No que se refere a motivação tanto para se manter no projeto, como para a escrita, a participação qualitativa num projeto de extensão que segue a metodologia da pesquisa-ação requer uma interação coletiva, criativa e cooperativa. “Um processo de envolvimento mútuo, em termos práticos e teóricos, em que os pontos de vista da comunidade, das pessoas participantes, dos especialistas e das demais partes envolvidas são igualmente discutíveis” (Thiollent; Colette, 2022a, p. 129). Trata-se de uma conquista dialógica, em que a escuta, o respeito, a escrita e a crítica construtiva se faz presente, tendo como motivação principal a transformação do sujeito e da realidade.

A consolidação de projetos de Extensão Universitária é uma tarefa desafiadora e requer a criação de paradigmas contra-hegemônicos nos currículos das universidades. O FORPROEX (2012) estabelece treze desafios para expansão e consolidação da Extensão Universitária, e um deles é justamente o financiamento que foi citado praticamente por todos(as) os(as) participantes do Projeto CIFOPLAN, o desafio se constitui em: “estabelecer bases sólidas de financiamento da Extensão Universitária, imprimindo aos processos, publicidade, transparência e continuidade, priorizando projetos vinculados a programas” (FORPROEX, 2012, p. 22). O que se percebe é que a universidade precisa estabelecer essa base forte e criar mecanismos para disponibilizar recursos para projetos que estão vinculados a programas.

Quanto aos desafios, além do grande esforço que precisou (e que ainda precisa ser feito) para colocar um Projeto dessa magnitude em ação, é também proporcionar que os interessados pelo CIFOPLAN consigam participar, mesmo com a distância” (Entrevistada G1).

Um desafio acho que foi para o acadêmicos despertarem o interesse de ter um contato com a extensão. Porque passamos por um número muito bom de acadêmicos, mas depois esse número foi diminuindo. Então é importante ter esse contato com a

extensão. Faltou também um empenho da universidade na oferta de mais bolsas de extensão para o CIFOPLAN, pois foi disponibilizada apenas uma bolsa. [...] Além de revolucionar a educação do município, seria uma revolução também no nome da universidade. Então, penso que o desafio foi justamente manter o interesse dos estudantes em participar do projeto, mesmo sem bolsa. Sendo assim, no CIFOPLAN eu penso que faltou recursos para que o projeto pudesse se manter ao longo do desenvolvimento dos doze encontros, foram desafios em relação a recursos humanos e financeiros, mas tirando isso o projeto foi lindo” (Entrevistado GII).

No caso do CIFOPLAN, torna-se importante mencionar que é um projeto vinculado a um programa de Extensão, cadastrado na plataforma *Pegasus* da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UEG, mas infelizmente não foi financiado, sendo disponibilizado apenas uma bolsa de extensão para um acadêmico da graduação. Talvez se tivessem disponibilizado mais bolsas a participação que foi boa, seria bem melhor e quem sabe revolucionária. “É preciso o sujeito revolucionário. É preciso o profissional da práxis. A epistemologia da práxis se apresenta na contradição por primar por uma revolução e transformação no coletivo” (Kochhann, 2022, p. 79). Nesse cenário, mesmo diante de tantos desafios, o CIFOPLAN primou pelo desenvolvimento da perspectiva da práxis, visando uma transformação no processo formativo.

E a principal dificuldade, a agrura é a continuidade de vencer as barreiras em posição de exploração, de restrição trabalhista que obstaculizam muito o tempo dos participantes nas ações do projeto. Muitos não conseguiam participar porque coordenadores não liberavam, o colégio não liberava, o trabalho né, não permitia isso. E um dos grandes desafios é a continuidade. Porque a extensão universitária ela tem que ser processual e orgânica e não inorgânica, como um projeto que tem início, meio e fim. O CIFOPLAN e projetos similares de formação eles precisam ser contínuos, processuais e permanentes [...]. Então a continuidade é um grande desafio porque exige investimento financeiro, exige investimento de tempo e de políticas públicas” (Entrevistado MI).

Alguns professores da rede que não moram dentro da cidade, as condições onde aconteceram os encontros, as instalações físicas né? As estruturas físicas deixaram muito a desejar, houveram períodos intensos de calor, onde as pessoas estavam sufocadas de calor, e mesmo naquela agonia toda, a gente conseguiu fazer acontecer né? [...] precisaria de um investimento, um investimento financeiro maior, uma estrutura física melhor [...]. Executou o projeto muito bem, mas se você tivesse tido um suporte melhor, talvez esses resultados poderiam ser maiores né? (Entrevistada MII).

A participação dos professores e professoras no CIFOPLAN foram marcadas por algumas dificuldades de planejamento pedagógico das equipes diretivas das escolas para liberação desses servidores e servidoras. O CIFOPLAN foi embasado na característica acadêmica, processual e orgânica (Kochhann, 2022; Reis, 1996), formado por doze encontros formativos com duração de mais de 10 meses. Nesse sentido, a continuidade e a participação efetiva num projeto dessa magnitude é realmente um desafio. Em relação as instalações físicas, o espaço disponibilizado não era adequado, de agosto a outubro, o estado de Goiás, passou por

um intensa onda de calor, e mesmo com dois climatizadores, o calor continuava intenso. O último encontro foi realizado em outro local bem mais confortável, uma alternativa para um próximo movimento, assim como propor atividades ao ar livre.

Certamente o grande desafio que se coloca é a aceitação, por parte da própria universidade, de que é essencial o fortalecimento dos vínculos com a sociedade. A cada dia, mais professores e estudantes estão integrados na Extensão Universitária — inovando, provocando, gerando novos conhecimentos, trazendo demandas que criam novos olhares para quem, na gestão da universidade, pensa que não está sujeito a nenhuma mudança. Este novo cenário estabelece um momento crucial, denso, tenso e intenso, pois está em marcha uma silenciosa reforma universitária, calcada nas demandas, nos avanços e nos desafios apresentados pela Extensão Universitária (Deus, 2020, p. 56).

Diante das demandas, dos avanços e dos desafios da Extensão Universitária e, particularmente do Projeto CIFOPLAN, percebe-se que as demandas apresentadas pelos estudantes do mestrado e da graduação são fundamentais para provocar a universidade e também a comunidade, assim como a gestão deste projeto a repensar ações e criar novos horizontes para uma educação pautada na práxis crítico-emancipadora. Com essa expectativa, segue o Quadro 38 com algumas sugestões de melhorias no caso de uma segunda versão do CIFOPLAN na visão de estudantes do mestrado e da graduação.

Quadro 38 – Sugestões de graduando(as) e mestrando(s) para uma segunda versão do CIFOPLAN

Nº	Graduando(as)	Mestrando(as)
01	Expandir o CIFOPLAN para outros municípios;	Um maior aprofundamento nos temas problematizadores; Oferecer sessões mais aprofundadas em temas-chave;
02	Fazer visita de campo, a universidade, uma aula nas escolas;	Promover a divulgação do projeto para outras universidades; Organizar círculos de cultura em escolas e universidades;
03	Convidar os pais ou responsáveis dos estudantes da Educação Básica para os círculos de cultura;	Promover parcerias com regionais de ensino, organizar encontros em diferentes polos e eleger supervisores de campus (unidades da UEG) para que possam receber os movimentos;
04	Buscar um alcance maior de professores e professoras e estender para os estagiários e as estagiárias;	Incentivar a participação e a continuidade desse círculo com espaço físico mais adequado; Envolver ativamente membros da comunidade local na organização e execução do evento;
05	Organizar a gravação dos círculos via <i>You Tube</i> , para que todos tenham acesso;	Implementar um sistema de avaliação e coleta de <i>feedback</i> dos participantes para entender os pontos fortes e áreas de melhoria;
06	Abordar temas mais atuais relacionados às tecnologias digitais;	Proporcionar uma formação (interação) em rede com transmissão <i>online</i> para atingir mais interessados;
07	Procurar alcançar mais pessoas de outras cidades.	Incorporar palestras, debates ou <i>workshops</i> que destaquem experiências e práticas educacionais internacionais.
08		Incluir mais oficinas práticas e atividades interativas para proporcionar experiências.
09		Estabelecer um programa de mentoria ou oferecer oportunidades de acompanhamento pós-evento.

Fonte: Elaborado pela autora com as sugestões dos(as) participantes (2024).

As sugestões apresentadas no quadro acima demonstram pontos relevantes para uma reflexão crítica do Projeto CIFOPLAN, apontando possibilidades de resignificação e

reestruturação desta proposta formativa, em torno da construção e articulação de novas parcerias e público a ser atendido. A consolidação de um projeto de extensão na perspectiva da pesquisa-ação tem se mostrado uma proposta desafiadora, com muitos pontos a serem repensados. No entanto, o CIFOPLAN tem se constituído na visão de estudantes da graduação e do mestrado como um espaço dialógico, de construção de conhecimento e ampliação da pesquisa em espaços escolares.

d) Conquistas da formação acadêmica e docente vivenciadas no Projeto CIFOPLAN na concepção de estudantes da graduação e do mestrado.

As vivências proporcionadas pela Extensão Universitária são variadas e podem ser entendidas como princípio de aprendizagem formativa e transformadora da universidade e da sociedade. Nesse movimento, o Projeto CIFOPLAN prima pela formação acadêmica e docente na perspectiva da práxis crítico-emancipadora promovendo atividades de interação das áreas do conhecimento com as áreas profissionais, tendo o diálogo como a mediação entre o pensar e o fazer crítico, criando laços de comprometimento, responsabilidade e criatividade.

De modo geral, creio que projetos de extensão universitária que explorem atividades para além dos eventos já proporcionam conquistas. Haja vista que na extensão podemos realizar trabalhos e pesquisas sobre temas dentro da nossa área de atuação (licenciatura), além de escrever texto(s) acadêmico(s) e assim trabalhar a nossa aprendizagem de forma prática e teórica. Além disso, na extensão podemos ir a campo, e estudar as possibilidades e os desafios da nossa futura profissão (G1).

Primeiramente, terei a oportunidade de aplicar teorias e conceitos aprendidos em sala de aula em um contexto real (G3).

Estou na pretensão de tentar um mestrado, então a conquistas de ter textos submetidos que entram no currículo será uma grande conquista (G6).

São várias as conquistas, como: obtenção de conhecimento, vivências e práticas que vão além do trabalhado em sala de aula, produção de livros e artigos, crescimento, currículo, oportunidade de receber bolsas ou auxílios para exercer funções dentro da extensão, oportunidade de conhecer outros lugares e países em representação a universidade e projeto de extensão universitária e etc (G9).

Mais desenvoltura de como conversar em público e experiência na área (G12).

Um bom entendimento sobre a sala de aula, compartilhamento de questões vividas no ambiente escolar (G13).

Os relatos expostos pelos graduandos e graduandas permitem elencar diferentes possibilidades do Projeto CIFOPLAN, como formação acadêmica, integradora e profissional dos futuros docentes; oportunidade de explorar suas habilidades; conhecer seus limites; contribuir com seus saberes; ser agente de mudança; saber expressar e escrever embasado em teóricos e teóricas pertinentes ao assunto a ser tratado. Além, de poder assumir papel ativo e responsável, ao propor dinâmicas, debates, sendo autor e autora da própria história, visando ressignificar seu aprendizado a partir das experiências vividas.

Nessas relações de interdisciplinaridade, todos ganham, todos contribuem todos (se) transformam, contribuindo para que o aprendizado ganhe força, renove-se e

multiplique-se. Nesse processo, é interessante notar como o pensamento do estudante vai se modificando em relação ao mundo em sua volta. Na realidade, a Extensão Universitária é uma escada rolante, onde, em uma ponta, temos o indivíduo e, na outra ponta, temos o universo social. A Extensão Universitária, na teoria e na prática, é a escada, é o catalisador que, sempre que alcança o indivíduo, leva-o para um outro lugar. Um lugar diferente. A Extensão se renova sempre. Ela está sempre acompanhando os processos sociais que se transformam. Decorre desse constante mover-se. Devido à sua prática que se torna difícil quantificar os resultados de uma atividade extensionista (Deus, 2020, p. 40).

O acadêmico e a acadêmica que teve a oportunidade de participar do projeto CIFOPLAN pode desenvolver o senso de responsabilidade social e cidadania, ao participar de atividades que os levem a identificar problemas educacionais, sociais e comunitários, propor soluções e planejar ações concretas. Além disso, o projeto pode promover discussões sobre novas abordagens, teorias e metodologias pedagógicas e soluções inovadoras para os desafios da sala de aula. A análise das condições objetivas iniciais indica que os(as) estudantes da graduação quando participam de um projeto de extensão tem a possibilidade de melhorar o currículo e passar nos programas de mestrado, pelo fato de desenvolverem conhecimentos metodológicos na escrita acadêmica e vivências da realidade escolar. Outra conquista relatada é a oportunidade de receber bolsas de extensão, representar a universidade em viagens nacionais e internacionais e expressar com desenvoltura ao falar em público.

Formação acadêmica crítica, dinâmica, transformadora e ressignificadora, orientada para uma práxis que estimula os discentes a serem protagonistas e participantes ativos na construção do conhecimento (M1).

São diversas contribuições dentre elas: a experiência em ambientes diversificados, integração da teoria na prática de modo real, sendo isso valioso para os mestrandos e professores que desejam aprofundar a compreensão em áreas afins; o desenvolvimento de competências de comunicação eficaz com a comunidade envolvida; estimula a reflexão crítica e a análise profunda em relação ao ensino e à prática educacional, assim como o reconhecimento da importância da formação continuada e da atualização constante de conhecimentos e práticas pedagógicas (M6).

Ampliação dos conhecimentos acadêmicos, oportunidade para o aluno ampliar sua formação inicial, atualizar sua prática pedagógica, oportunidade para ingresso ao mestrado (M7).

O projeto de extensão é sim uma dessas possibilidades, uma vez que conecta o conhecimento científico e a prática; promovendo uma práxis revolucionária. Uma vez que efervesce os saberes e promove a autonomia crítica-libertária (M11).

Os argumentos expressos pelos mestrandos e mestrandas apresentam abordagens mais epistemológicas da Extensão Universitária e suas contribuições para formação acadêmica e docente como uma possibilidade de práxis revolucionária. Nas palavras de Sousa (2010, p. 130) “A práxis revolucionária é o fundamento e a finalidade do conhecimento; um conhecimento que o homem produz ao produzir as condições necessárias à sua existência, através do trabalho”. Nesse sentido, o ponto de partida para formação do profissional docente pode ser

planejada, mediante a realização de atividades no interior das relações e do ambiente social para o desenvolvimento de competências de comunicação dialógica e reflexão crítica com a comunidade envolvida.

Conforme relatos de mestrandos e mestrandas, projetos como o CIFOPLAN pode viabilizar experiências em ambientes diversificados; incentivar a produção de ciência para a sociedade; mobilizar mestrandos e mestrandas para papéis importantes em suas carreiras acadêmicas e profissionais em interação com a comunidade e promover do desenvolvimento social, cultural, econômico, profissional e pessoal. Ademais, o CIFOPLAN pode favorecer o compartilhamento de experiências, o trabalho em equipe, a gestão de projetos, as abordagens interdisciplinares e a participação em grupos de estudos. Numa concepção freiriana de autonomia crítica-libertária, o(a) extensionista da pós-graduação pode promover debates contra-hegemônicos.

Aprendi o quanto é necessário internalizar o conhecimento de forma mais humana e com responsabilidade, o quanto é importante o papel do docente para gerar cidadãos mais críticos e operantes no requisito da socialização e cidadania da sociedade (G5). Estou tendo a oportunidade de conhecer pessoas e autores, antes nunca vistos, me fez querer mais na área da educação, o céu é o limite (G8).

A possibilidade de continuar publicando, uma formação contínua (G14).

“Escrita de trabalhos científicos” (G15).

A partilhar do conhecimento de pares no domínio sobre a temática abordada (M4). Diria que ele nos faz repensar muitas práticas, mas também nos incentiva a fazer melhor, ir além (M9).

A diversidade de temas abordados no evento permitiu uma ampla visão sobre as tendências e desafios atuais na área educacional. As contribuições práticas foram complementadas pela oportunidade de estabelecer conexões significativas com outros participantes, ampliando minha rede de contatos profissionais e acadêmicos (M11).

A principal contribuição foi um olhar diferente para a temática com destaque para diversas leituras sobre o tema (M13).

Nas palavras de estudantes da graduação e do mestrado o Projeto CIFOPLAN pode oportunizar a participação ativa na construção coletiva do conhecimento no desenvolvimento da escrita acadêmica, como forma de repensar a prática pedagógica e incentivar o(a) professor(a) pesquisador(a). “Com a pesquisa-ação, o docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; a didática; a melhoria da aprendizagem dos alunos, os valores da educação. O professor-pesquisador tem autonomia. Seu ensino está embasado em pesquisa” (Thiollent; Colette, 2022a, p. 133). Desta forma, participantes do CIFOPLAN podem dialogar por meio da pesquisa, construindo conhecimento com cooperação, motivados(as) pela diversidade de temas abordados nos círculos de cultura. Além disso, os participantes podem ser incentivadores(as) culturais, viabilizando o desenvolvimento de liderança e redes de relacionamento.

Durantes os encontros, falava-se com frequência sobre a importância da formação continuada. Os professores eram instigados a fazerem essa formação. [...] Então o CIFOPLAN trouxe esses impactos positivos de justamente fazer com que os professores procurem mais tanto especializações como o mestrado (Entrevistada GI). O CIFOPLAN trouxe a ideia da escrita acadêmica de ajudar tanto os acadêmicos a melhorarem suas escritas, quanto os professores a desenvolver uma escrita que estava adormecida. Além disso, o projeto ajudou a despertar um novo horizonte para o docente em relação a sua formação continuada [...] O CIFOPLAN mostrou que a educação está em constante movimento, e que o professor é um eterno estudante. Então o professor precisa estar em constante formação em busca de melhorias. Os professores foram instigados a participarem de processos seletivos de mestrado, entrarem em grupos de pesquisa da universidade (Entrevistado GII). A principal contribuição pra mim, sem dúvida, foi a questão do conhecimento em si, trazer essa questão do círculo de cultura que não é uma coisa que foi muito falada pelo menos na minha universidade a questão da educação humanizadora, a questão também do mestrado que foi trago pra gente, que muitas vezes não é falado (Entrevistada GIII).

A entrevista realizada com graduandos e graduandas reforçam o impacto positivo nas vidas acadêmicas e profissionais, as contribuições relacionadas com a troca de experiências, os intensos diálogos construtivos, a possibilidade de falar o pensa e o que sente, respeitando as opiniões contrárias. “As relações construídas entre as pessoas na atividade extensionista é o que possibilita, ao estudante, compreender outras realidades, outros saberes, outros olhares. O impacto da Extensão na vida (acadêmica, profissional e pessoal) do graduando é necessário” (Deus, 2020, p. 43). A extensão pode vir a ser humanizadora e favorecer a oportunidade de repensar práticas pedagógicas, proporcionando aos(as) extensionistas a possibilidade de focar na carreira acadêmica. Deste modo, os estudantes da graduação podem compreender a importância da formação continuada como um novo horizonte para o docente, um incentivo para concorrer aos processos seletivos de mestrado.

Bom, então a principal contribuição está ligada a essência mesmo da extensão universitária da práxis que foi a transformação de vidas. Pessoas começaram a mudar a sua forma de viver e de ver o mundo que a cerca (Entrevistado MI). A principal contribuição é a transformação que esse projeto gerou [...] foi tudo muito bem pensado pra que esse objetivo fosse alcançado. [...] Porque é sério, porque é muita informação, tem condições pra continuidade (Entrevistada MII). Bom, a principal contribuição é a formação continuada para os professores do município e a formação inicial para os estudantes da universidade (Entrevistada MIII).

Levando em consideração as falas dos mestrandos e mestrandas que apontam como contribuições e conquistas na formação docente e acadêmica a vivência da Extensão Universitária pela perspectiva da práxis. De acordo com Gadotti (2010, p. 30) “práxis significa ação transformadora”. Desse modo, o Projeto CIFOPLAN pode despertar a transformação de vidas no processo de formação continuada de professores e professoras da rede e na formação inicial de graduandos e graduandas da UEG. Ademais, os diálogos entre estudantes do mestrado e da graduação foram motivadores para a escrita coletiva de artigos com contribuições de

vocabulário, revisão bibliográfica, normas da ABNT, pesquisa empírica e experiência significativa de revisar e escrever um artigo em parceria.

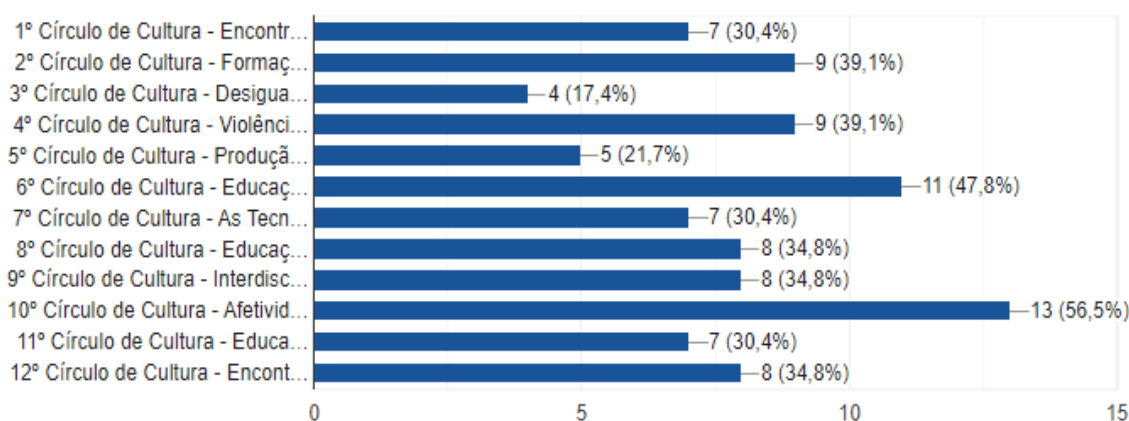
4.4 A concepção de professores e professoras sobre o CIFOPLAN em sua formação

A formação continuada, bem como a formação inicial são cruciais no percurso profissional de professores e professoras, como possibilidade de constituição da identidade docente. Nessa vertente, o Projeto CIFOPLAN pode se constituir como um espaço coletivo de diálogo e compartilhamento de experiências docentes no sentido de repensar e buscar na coletividade respostas aos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Na perspectiva de compreender as concepções de professoras e professores sobre o Projeto CIFOPLAN, a proposta para esse momento é fazer análise de dados das condições objetivas finais aplicadas no último círculo de cultura do projeto CIFOPLAN. A investigação era composta de 14 questionamentos, sendo formada por 10 questões objetivas e 4 questões subjetivas. As questões abordavam de forma geral perguntas sobre a metodologia dos círculos de cultura, a formação docente e acadêmica pela Extensão Universitária, as sensações e percepções sentidas pelos(as) participantes, as conquistas e desafios na práxis pedagógica e possíveis sugestões no caso de uma segunda versão do CIFOPLAN.

A primeira questão a ser analisada se refere a participação e/ou identificação com os círculos de cultura na trajetória do I CIFOPLAN, em que os círculos foram realizados dos meses de maio a dezembro de 2023. No Gráfico 22 a pesquisa apresenta o quantitativo de professores e professoras que participaram e/ou se identificaram com as temáticas dos círculos de cultura.

Gráfico 22 – Quantitativo de professores e professoras que se identificaram com os círculos de cultura

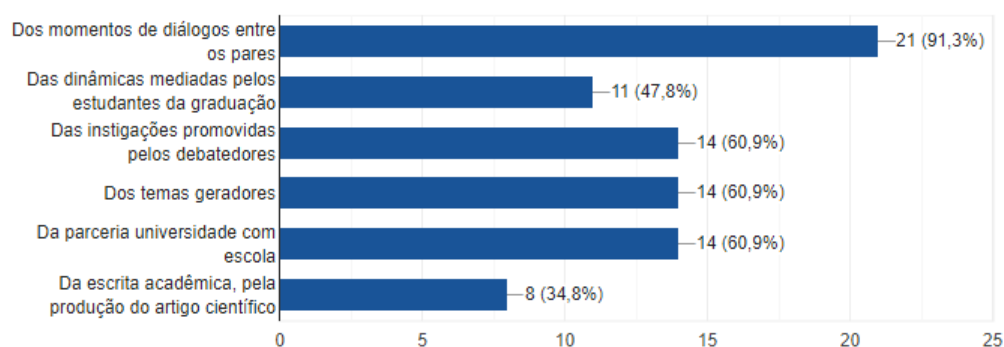


Fonte: Elaborado pela autora via Google Forms (2024).

Em análise ao Gráfico 22, percebe-se claramente que na concepção de professores e professoras, os círculos de cultura que versaram sobre as temáticas inteligência emocional e educação humanizadora contaram com um maior identificação desses(as) participantes. “A formação dos educadores, na atual sociedade da informação, exige a responsabilidade com os processos de humanização e conscientização para busca do *ser mais* de todos” (Paula, 2020, p. 133). A atual sociedade requer uma formação afetiva, emancipadora e problematizadora que pode ser alcançada pelos círculos de cultura como um possibilidade de superar a alienação no campo educacional.

Dando continuidade a esse processo de análise, o Gráfico 23 aponta algumas características da metodologia do Projeto CIFOPLAN que foram consideradas relevantes pelos professores e pelas professoras no que se refere aos momentos de diálogo, dinâmicas, temas geradores/problematicadores, parcerias, escrita acadêmica e instigação de mediadores/mediadoras e debatedores/debatedoras.

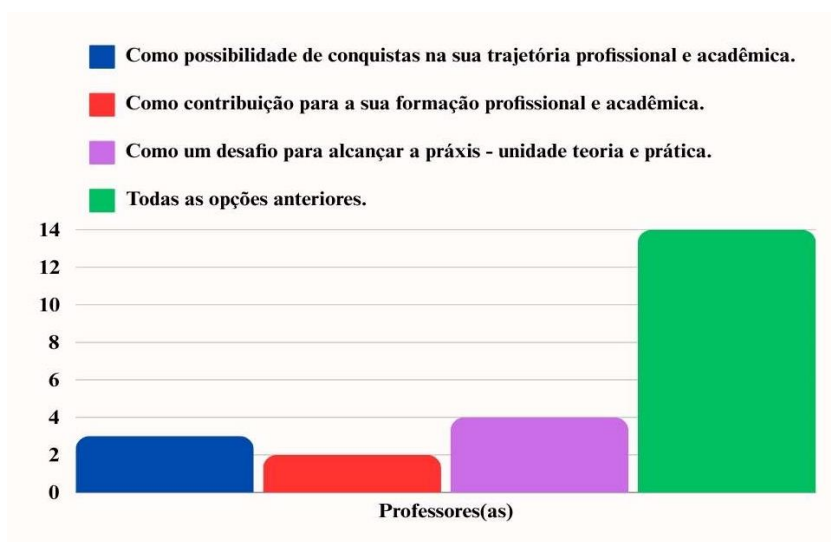
Gráfico 23 – Características da metodologia do CIFOPLAN consideradas relevantes por professores e professoras



Fonte: Elaborado pela autora via *Google Forms* (2024).

Os dados do Gráfico 23 apontam que os momentos de diálogos entre os pares são considerados relevantes para professores e professoras, afinal foi um movimento de intensas trocas. As instigações dos debatedores e das debatedoras, os temas problematizadores e as parcerias também foram expressivos na concepção dos(as) docentes. “Os círculos culturais são concebidos como o lugar onde se promove um diálogo vivo e criativo, onde todos saberemos algo e todos ignoraremos algo, mas onde juntos podemos buscar, saber mais” (Juárez Ramírez, 2008, p. 170). Nesse sentido, o círculo de cultura pode ser um espaço de confiança entre os(as) sujeitos participantes. Dando continuidade a essa discussão, o Gráfico 24 expressa as considerações dos professores e professoras em relação a formação docente e acadêmica promovida pelo CIFOPLAN, mediante a metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire.

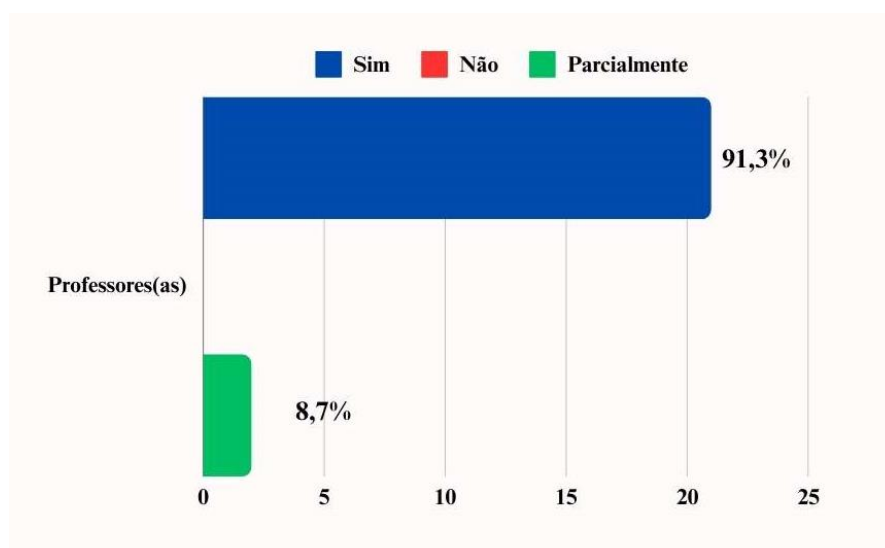
Gráfico 24 – Considerações de professores e professoras quanto a formação docente e acadêmica promovida pelo CIFOPLAN



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

De acordo com as concepções expressas pelos professores e professoras o projeto CIFOPLAN se apresenta como uma possibilidade, uma contribuição e um desafio para a alcançar a práxis. Quando o professor e a professora reconhece a práxis como um desafio, levam em consideração a realidade das escolas, sem espaços de formação continuada para troca de experiências. No entanto, na visão de Freire (1987) práxis é ação e reflexão sobre realidade buscando alternativas para transformá-la. Nesse entendimento, o (Gráfico 25) exibe a opinião de professores e professoras em relação as contribuições do CIFOPLAN, mediante aos diálogos estabelecidos, em seus processos de formação continuada.

Gráfico 25 – Considerações de professores e professoras quanto aos diálogos estabelecidos se contribuem para a formação continuada

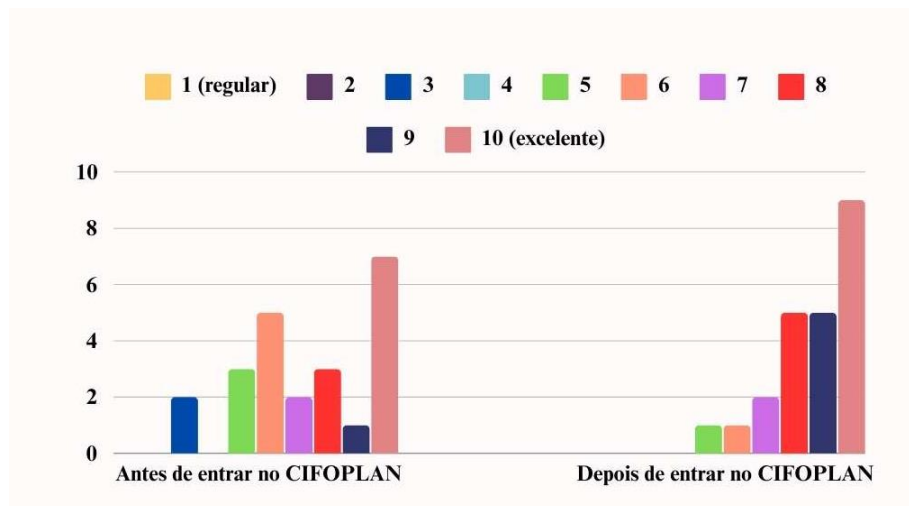


Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Pelos dados apresentados no Gráfico 25, de fato os círculos de cultura na opinião de professores e professoras podem contribuir com a formação continuada docente. Para Juárez Ramírez (2008, p. 172) “Iniciar um processo educativo e formativo nos círculos de cultura ajudará os coletivos [...] a perceberem a importância de assumir uma posição de diálogo e responsabilidade ética na prática docente”. Essa postura permite a equipe docente questionar o contexto social de forma crítica na busca por novas possibilidades de ensinar e aprender.

Nesse viés de responsabilidade ética nos processos formativos da carreira docente, no Gráfico 26 abaixo os professores e professoras foram questionados(as), numa escala de 1 a 10, sendo 1 regular e 10 excelente, que notas eles(as) atribuiriam para sua formação e produção acadêmica antes e após participarem do CIFOPLAN.

Gráfico 26 – Considerações de professores e professoras antes e após participação no CIFOPLAN

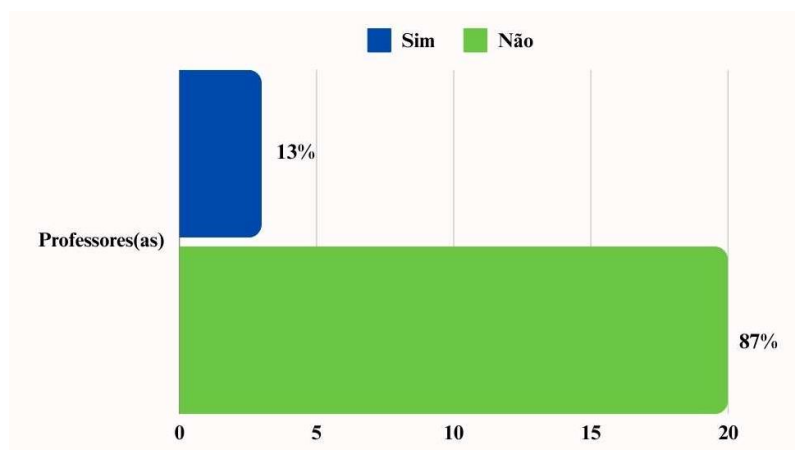


Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Diante dos dados apresentados no gráfico, numa escala que partiu da 5ª posição professores e professoras chegaram a nota 7 e 8, com a maioria dos(as) participantes informando que após a participação no CIFOPLAN consideram excelente seu processo de formação continuada. Segundo um professor participante, após o CIFOPLAN “*Entro, diariamente, renovado em sala de aula. Diria que foi um "Oxigênio" na minha caminhada. O CIFOPLAN foi uma grata surpresa. É muito gratificante o reencontro com a formação, pois ela está sendo fundamental para a minha prática*” (P5). Essa fala demonstra que o projeto pode ser um reencontro com a formação e que pode promover mudanças na forma de agir e pensar.

No que se refere a produção científica pelo corpo docente, o Gráfico 27 apresenta o quantitativo de professores e professoras que já publicaram artigo científico antes do CIFOPLAN e o quantitativo dos(as) que ainda não conseguiram publicar.

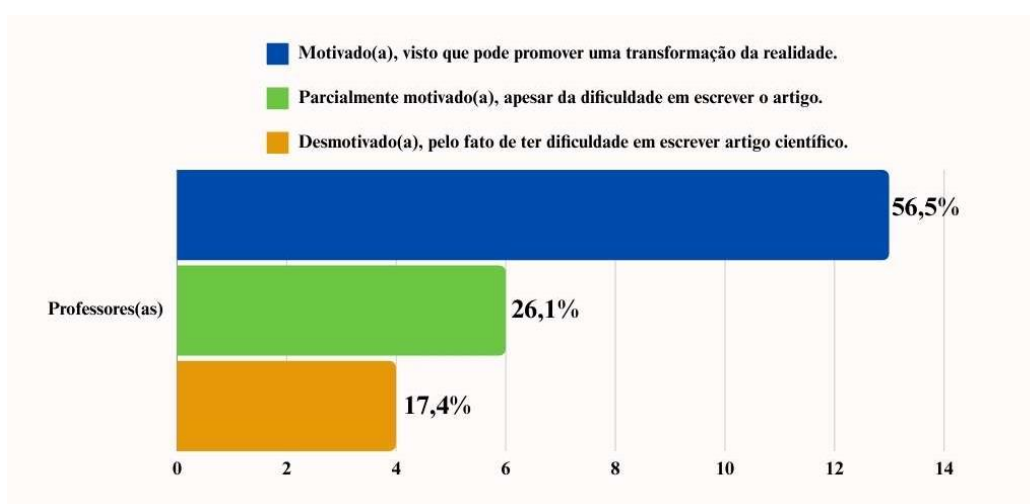
Gráfico 27 – Quantitativo de professores e professoras que já publicaram artigo antes do CIFOPLAN



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Os dados presentes no Gráfico 27 apontam que 87% dos professores e professoras pesquisados(as) ainda não tinham publicado nenhum artigo científico. De acordo com Franco (2012, p. 191) “a situação de desprofissionalização dos docentes e profissionais da educação impõe-lhes uma jornada de trabalho de muitas horas [...] tornando a pesquisa um elemento distante das práticas docentes”. Essas e outras circunstâncias têm impedido o movimento coletivo de escrita científica nas rotinas pedagógicas de professores e professoras. Sobre esse assunto em questão, o Gráfico 28 expõe a percepção dos professores e das professoras ao participarem de uma formação que precisa escrever um artigo científico ao final do processo.

Gráfico 28 – Percepção de professores e professoras ao participar de um projeto com produção de artigo científico

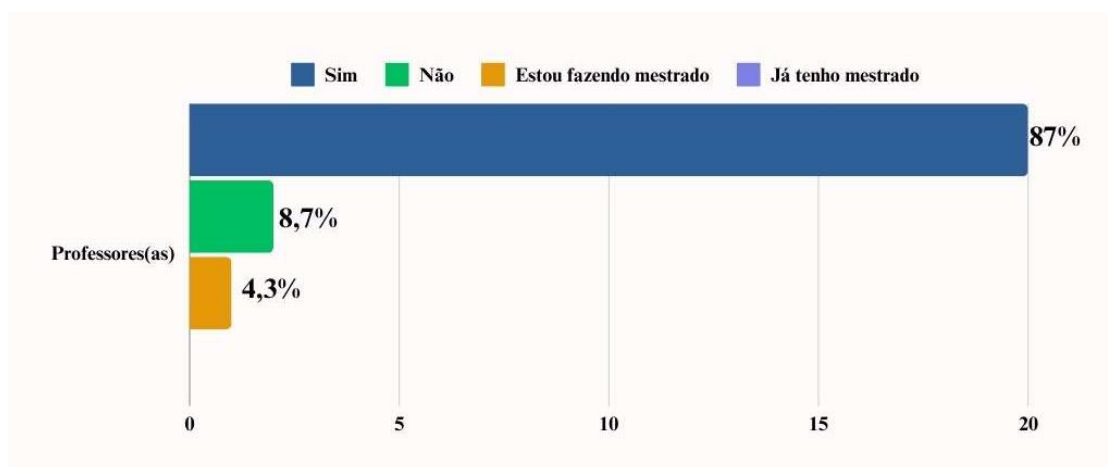


Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

Considerando o exposto no Gráfico 28 nota-se que a maioria dos professores e professoras se sentem motivados(as) a escreverem um artigo científico ao final do CIFOPLAN, visto que pode promover uma transformação da realidade pelo conhecimento produzido e compartilhado. Apesar da dificuldade em escrever um artigo, 26,1 % dos professores e das professoras se sentem parcialmente motivados(as) para buscar novos conhecimentos e formação teórico-prática. No entanto, uma porcentagem de 17,4% dos professores e professoras se sentem despreparados em produzir cientificamente, pelo fato da dificuldade em escrever e principalmente a falta de tempo e espaço coletivo investigativo para se dedicar a pesquisa.

Apesar das longas horas de jornada de trabalho do(a) docente, a participação no projeto CIFOPLAN acabou envolvendo professores e professoras no mundo da pesquisa e da reflexão crítica de uma determinada problemática. Nesse contexto, o Gráfico 29 apresenta o quantitativo de professoras e professores que pensam em fazer o mestrado.

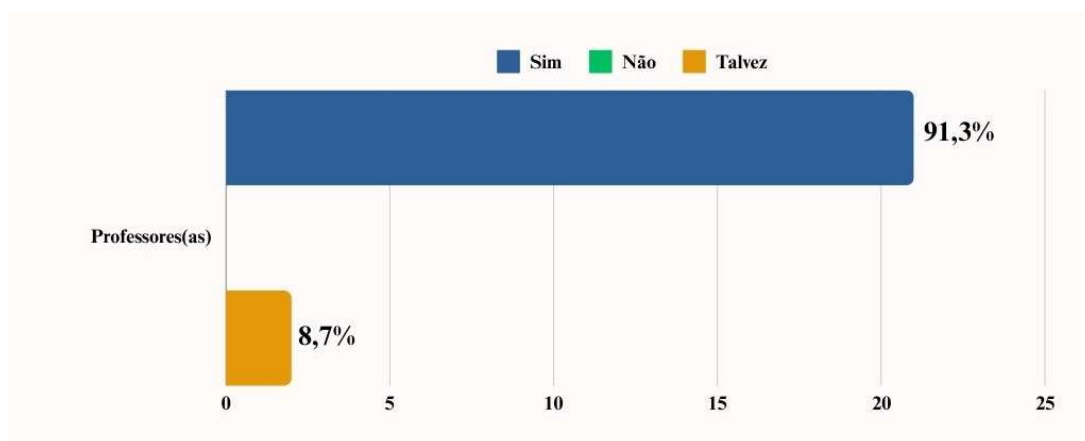
Gráfico 29 – Quantitativo de professores e professoras que pensam em cursar mestrado



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

As informações apresentadas no Gráfico 29 indicam que 87% dos professores e professoras têm a intenção de cursar o mestrado. Essa é uma porcentagem bem significativa que demonstra que o Projeto CIFOPLAN de certa forma tem motivado professores e professoras para o mundo da pesquisa. Levando em consideração a opinião dos(as) partícipes do CIFOPLAN, o Gráfico 30 expressa o quantitativo de professoras e professores que aceitariam participar de uma segunda versão do Projeto CIFOPLAN.

Gráfico 30 – Quantitativo de professores(as) que participariam de uma segunda versão do CIFOPLAN



Fonte: Elaborado pela autora com a ajuda do Canva (2024).

A partir dos dados expostos no gráfico acima é possível perceber que o Projeto CIFOPLAN teve uma boa aceitação por parte dos professores e professoras. Nesse sentido, percebe-se que uma segunda versão do Projeto CIFOPLAN precisa ser consolidada, pelo fato de ser um projeto de extensão com ações processuais e orgânicas e de interesse da clientela atendida. No entanto, a organização de um projeto dessa magnitude requer recursos humanos e financeiros dos órgãos públicos responsáveis pela Rede Pública Municipal de Educação de Planaltina – GO e da própria universidade que precisam consolidar parcerias mais fortes e duradouras.

Para Cury (2000), os espaços educacionais podem ser um espaço de mediação entre as desigualdades sociais e as aspirações democráticas. O autor destaca a importância do papel dos professores e professoras e das políticas públicas como agentes mediadores que podem transformar a função alienante da educação em um processo emancipador. Nesse sentido, o Projeto CIFOPLAN pode vir a ser uma mediação nesse processo de transformação da formação docente e acadêmica, por meio do diálogo crítico e a produção de conhecimento produzida nos círculos de cultura.

Nesse momento a pesquisa se remete a investigação das questões subjetivas referentes a análise das condições objetivas finais, para esse estudo a metodologia a ser utilizada é o núcleo de significação de Aguiar e Ozella (2013). Assim sendo, no Quadro 39, foram apresentadas as falas relevantes de professores e professoras consideradas como pré-indicadores, que foram articuladas em indicadores para posterior análise das conquistas e desafios.

Quadro 39 – Pré-indicadores e indicadores da análise das condições objetivas finais de professores e professoras

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES

“A escola deve apresentar um ambiente harmonioso, confiante para que o educando possa demonstrar suas habilidades e seguir seus estudos” (P3). “Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico” (P4). “O que mais gostei foi, depois de décadas, foi a minha aproximação com a academia novamente. Com todos os percalços do dia a dia acabamos por deixar de lado nossa formação. Esse novo horizonte que o CIFOPLAN me desperta vai me permitir sonhar sonhos adormecidos” (P5). “Convivendo com os jovens de hoje, é perceptível a falta de inteligência emocional e a afetividade entre eles, entre alunos e família” (P7). “O professor que quer trabalhar com a autonomia e a diversidade precisar abrir caminho para a liberdade e esquecer o desejo de controlar a sala de aula, nos padrões tradicionais. [...], cada escola tem sua própria cultura e esta será tão diversificada quanto o são os seres humanos” (P9). “A falta de parceria familiar cada vez mais severa dificulta o trabalho pedagógico” (P11). “A interdisciplinaridade faz parte de nossa vivência no cotidiano escolar” (P12). “Acredito que proporcionar conhecimento múltiplos aos estudantes isso proporciona-lhe liberdade e maiores condições de desenvolver criticidade sobre o que se estuda” (P14). “Trazer o uso de tecnologias para o ensino da matemática, já que é uma vivência do cotidiano do estudante” (P17). “Entender o que tem acontecido na educação e tentar mudar” (P18). “Muitos professores ainda desconhece e não estão preparados para incluir a criança com necessidades” (P19). “Acho muito importante falar, debater, mostrar entre vários outros, o quão isso pode influenciar na sua conduta de vida, tanto dentro da Escola, quanto fora dela” (P20). “Lembro-me de que os encontros me refizeram ter vontade de ser uma professora melhor” (P21).	- Ambiente harmonioso, parceria familiar, afetividade e inteligência emocional; - Aproximação com conhecimentos acadêmicos; - A importância de trabalhar com a cultura, a diversidade e a autonomia no contexto da sala de aula; - Interdisciplinaridade: proporcionar conhecimentos múltiplos aos(as) estudantes; - Círculo de cultura: agrega saberes, relatos orais e debates; - A relevância do uso da tecnologia no ensino da matemática, vivência do cotidiano do estudante; - Entender o que tem acontecido na educação e tentar mudar, ser uma professora ou professor melhor;
“Incentivo para pesquisa e escrita” (P1). “Sinto-me motivada a inovar e repensar a metodologia e a prática em sala de aula para um atendimento cada vez mais humanizado” (P2). “Foi um momento de refletir a ações e metodologias para melhorar a cada dia” (P3). “Entro, diariamente, renovado em sala de aula. Diria que foi um “Oxigênio na minha caminhada. O CIFOPLAN foi uma grata surpresa. É muito gratificante o reencontro com a formação, pois ela está sendo fundamental para a minha prática” (P5). “Que o professor precisa estar em estudo constante assim como também aliar a teoria a sua prática pedagógica” (P6). “Percebi mudanças positivas ao incorporar métodos mais interativos e adaptativos, resultando em conquistas como maior engajamento dos alunos. [...] Os desafios incluem a constante adaptação a novas abordagens educacionais. [...]. As conquistas incluem conexões mais significativas ao promover diálogo construtivo” (P9). “Aprendizagem significativa sobre vários temas em uma abordagem descomplicada” (P11). “É sempre um desafio participar de mudanças, mas as contribuições no círculo de cultura foi de grande importância é muito aprendido” (P12). “Às vezes [...] nos vemos numa espécie de “piloto automático” ensinando sem muita reflexão, as diversas atividades escolares tumultuam nossa capacidade reflexiva do ensinar. O curso proporciona recuperação da capacidade de ensinar de modo reflexivo e mais consciente de todo o processo” (P14). “Conquistamos uma nova forma de relacionarmos a nossa práxis com os teóricos embasando o que já fazíamos, mas sem essa noção acadêmica” (P16). “Desafios enfrentados foram a falta de tempo para concluir o curso é muito importante que todos do ensino fundamental 2 tenham acesso a esses cursos e	- Incentivo para a escrita acadêmica; - Inovar, repensar e refletir criticamente ações e metodologias para um ensino mais humanizado e com novas abordagens educacionais; - Reencontro com a formação continuada, diálogo construtivo, aprendizagem significativa sobre os temas problematizadores, melhor engajamento dos estudantes em sala de aula, recuperação da capacidade de ensinar de modo crítico e reflexivo; - Aliar teoria e prática – uma nova forma de relacionarmos com a práxis, constante estudo embasado em autores e autoras;

que a secretaria busque estratégias para que todos possam participar do curso, já que o mesmo abrange vários temas pertinentes aos dias de hoje” (P17). “Houve uma pesquisa no Distrito Federal em que ressaltava que 50% dos alunos que saíram do ensino médio não sabiam nem matemática nem português. Isso é grave? Gravíssimo, analfabetos funcionais. Então após essa análise, percebi e voltei para o simples, sem doutrinação, sem invenção e sem perda de tempo. Tendo em mente que o discente aprende se for ensinado, ensinando com domínio de conteúdo, disciplina, clareza e conhecimento” (P18). “Me motivou a fazer mais, tentar mais e ser mais paciente com o aprendizado dos meus alunos” (P21). “A reflexão se faz presente em toda minha metodologia ou estratégia de trabalho após o CIFOPLAN” (P22).	- Promover mudanças no ensino, gerenciamento do tempo para concluir o curso; - O desafio de enfrentar os altos índices de defasagem na aprendizagem dos alunos, a dificuldade de desvelar os reais motivos;
“Certamente, pois inspira e instiga a novas práxis pedagógicas” (P1) “Participei de outros cursos de extensão com a UNB e CEF02 e fica evidente o quanto os estudantes universitários possuem uma visão bem diferente da realidade escolar. E o quanto a teoria se distancia da prática e as trocas de experiência encurtam esse distanciamento” (P7). “Incentivando os professores a se tornarem pesquisadores” (P8). “A Extensão Universitária, como o CIFOPLAN, pode promover significativamente a formação docente de estudantes universitários. Essa experiência proporciona a integração teoria-prática, permitindo que os estudantes vivenciem desafios reais da educação. O diálogo com professores em atuação enriquece a formação, oferecendo insights práticos, compartilhamento de experiências e reflexões críticas, o que contribui para uma preparação mais completa e alinhada com as demandas da educação atual” (P9). “Sim, pois nos leva ao pensamento crítico” (P10). “Nossos encontros foram todos com os graduandos e eles foram de grande importância no nosso círculo de cultura, digo ainda que os jovens tem muito a nos ajudar, pois estão com muita vontade, garra e dedicação para formar juntos um futuro de muito aprendizado e mostrar a formação de um jeito diferente e com determinação” (P12). “A construção do conhecimento fica mais rica quando as trocas de experiências permeiam as percepções já experimentadas e as mais novas dialogando entre si” (P14). “Os universitários podem ter uma noção da sala de aula, experiências relatadas pelos docentes, tendo uma noção de temas que envolvem a sala de aula” (P18). “Talvez assustador para os acadêmicos e uma forma de testemunharem um pouquinho do fantasma de como será ele no futuro” (P21)	- Instigar e inspirar novas práxis pedagógicas, vivenciar desafios reais da educação, promover o diálogo, desenvolvimento do pensamento crítico; - A Extensão Universitária pode promover formação inicial e continuada; - A extensão pode encurtar o distanciamento entre teoria e prática com a participação ativa de estudantes em projetos extensionistas na realidade escolar; - Impacto na formação do estudante, vivenciar as dificuldades e os problemas educacionais;
“Diminuição do tempo de curso” (P1). “Um espaço melhor” (P3). “Ser reconhecido pelo município que atuamos” (P4) “Colocar algo mais voltado para a prática em sala de aula” (P6) “Um dia de oficinas para cada área” (P7). “Para uma segunda versão do CIFOPLAN, sugiro considerar aspectos-chave para aprimorar a experiência educacional. É fundamental implementar avaliações contínuas, diversificar as atividades práticas e incorporar tecnologias para refletir as tendências atuais na educação. Poderia também ser em um outro horário, sugestão de ser no matutino também. Essa primeira versão foi espetacular, poucos ajustes para a segunda edição” (P9). “Possibilidade de participação on-line nos encontros, em casos excepcionais de impossibilidade do encontro presencial. Carga horária de certificação maior” (P11). “Poderíamos repensar mensal, o encontro” (P12). “Poderia ter um espaço com cadeiras confortáveis” (P13). “Constância... o projeto é muito bom, e teria melhor aproveitamento se houvesse Constância [...] para que ele além que “sacudir” o professor para	- Sugestões para uma segunda versão; - Considerar aspectos-chave, implementar com avaliações contínuas; - Dar continuidade ao projeto; - Apresentar mais pensadores e pensadoras de linhas diferentes.

que saia do "piloto automático" poderia chegar a outros professores que não tiveram a oportunidade" (P14).

"Levar os grupos de estudo do CIFOPLAN para experiências nas salas de aulas dos participantes" (P15).

"Acredito que só algumas **coisas básicas no ambiente (espaço físico)**, mas o restante correu maravilhosamente bem durante os encontros" (P16).

"Que todos os professores da rede municipal possa participar de forma que não prejudique seu horário" (P17).

"Não sei, talvez ver **mais pensadores de linhas diferentes**" (P18).

"Ter uma **segunda opção de horário** (no caso à noite). E também um dia alternativo, caso não der de participar naquela semana ou dia específico" (P20).

"Mais práticas e **estudos de casos**" (P21).

"Mais divulgação deste projeto maravilhoso e assim mais gente participando" (P22).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base na metodologia empregada, a investigação de dados das quatro questões subjetivas da análise das condições objetivas finais de professores e professoras exposta no Quadro 39 possibilitou a identificação de 53 falas relevantes que foram estabelecidas como pré-indicadores. Esses pré-indicadores foram articulados em 21 indicadores que expressam as formas de pensar, agir e sentir dos(as) partícipes, mediante as vivências no CIFOPLAN. Uma contradição que se fez presente nessa análise pode ser apreendida no desafio de alguns professores e professoras em lidar com os altos índices de desafagem na aprendizagem dos estudantes e a necessidade de compreender os reais motivos que estão vinculados a estrutura do sistema capitalista. Nesse sistema alienante, os problemas não podem ser compreendidos isoladamente, mas precisam ser analisados de forma dialética e em relação às suas conexões com a totalidade das relações sociais que estão carregadas de contradições.

Seguindo com procedimento de análise que leva em consideração as etapas de investigação de Aguiar e Ozella (2013), a proposta do Quadro 40 abaixo é definir os núcleos de significação da análise das condições objetivas finais de professores e professoras no sentido de chegar ao estudo internúcleos.

Quadro 40 – Núcleos de Significação da análise das condições objetivas finais de professores e professoras

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
- Aproximação com conhecimentos acadêmicos; - Entender o que tem acontecido na educação e tentar mudar, ser uma professora ou professor melhor; - Incentivo para a escrita acadêmica; - A Extensão Universitária pode promover formação inicial e continuada; - A extensão pode encurtar o distanciamento entre teoria e prática com a participação ativa de estudantes em projetos extensionistas na realidade escolar;	- O pensar e o agir de Professores e Professoras: formação pela práxis crítico-emancipadora numa proposta extensionista
- Ambiente harmonioso, parceria familiar, afetividade e inteligência emocional; - A importância de trabalhar com a cultura, a diversidade e a autonomia no contexto da sala de aula;	- Círculos de Cultura e Formação de Professores(as):

- Interdisciplinaridade: proporcionar conhecimentos múltiplos aos(as) estudantes; - Círculo de cultura: agrega saberes, relatos orais e debates; - A relevância do uso da tecnologia no ensino da matemática, vivência do cotidiano do estudante;	educação dialógica na perspectiva humanizadora e libertadora.
- Inovar, repensar e refletir criticamente ações e metodologias para um ensino mais humanizado e com novas abordagens educacionais; - Promover mudanças no ensino, gerenciamento do tempo para concluir o curso; - O desafio de enfrentar os altos índices de defasagem na aprendizagem dos alunos, a dificuldade de desvelar os reais motivos; - Sugestões para uma segunda versão; - Considerar aspectos-chave, implementar com avaliações contínuas; - Dar continuidade ao projeto; - Apresentar mais pensadores e pensadoras de linhas diferentes;	- Desafios na formação continuada de professores e professoras mediante a participação num projeto de Extensão Universitária.
- Reencontro com a formação continuada, diálogo construtivo, aprendizagem significativa sobre os temas problematizadores, melhor engajamento dos estudantes em sala de aula, recuperação da capacidade de ensinar de modo crítico e reflexivo; - Aliar teoria e prática – uma nova forma de relacionarmos com a práxis, constante estudo embasado em autores e autoras; - Impacto na formação do estudante, vivenciar as dificuldades e os problemas educacionais; - Instigar e inspirar novas práxis pedagógicas, vivenciar desafios reais da educação, promover o diálogo, desenvolvimento do pensamento crítico.	- Conquistas e contribuições na formação continuada de professores e professoras vivenciadas num projeto de Extensão Universitária.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para estruturação dos núcleos de significação da análise das condições objetivas finais, os indicadores estabelecidos mediante as falas de professores e professoras foram aglutinados conforme similaridade, complementaridade e por elementos contraditórios. Esse processo permitiu a construção de quatro núcleos de significação que visam responder a problemática da presente investigação e trazer a essência do movimento da Extensão Universitária no processo formativo mediante a participação de professoras e professores nos círculos de cultura.

Dando continuidade ao processo de análise, nessa etapa a pesquisa se remete a investigação de entrevistas com os(as) participantes mais ativos do projeto, sendo selecionados(as) cinco professores(as). Para realização da entrevista foram elaboradas 11 perguntas semiestruturadas que enfatizam a possibilidade da vivência da profissão docente pelo CIFOPLAN. Os procedimentos para a realização da entrevista foram os mesmos adotados para graduandos/graduandas e mestrandos/mestrandas. Para codificação dos dados da entrevista e sigilo dos participantes, os entrevistados e entrevistadas foram nomeados por categoria: Entrevistado PI, Entrevistada PII, Entrevistada PIII, Entrevistada PIV e Entrevistada PV. Desta forma, o Quadro 41 apresenta os pré-indicadores e os indicadores diagnosticados mediante as falas das entrevistas dos professores e das professoras.

Quadro 41 – Pré-indicadores e indicadores da entrevista de professores e professoras

Nº	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
01	<i>“Durante o projeto foi possível ver os alunos das licenciaturas da UEG sempre em contato com professores, tirando dúvidas, perguntando e em</i>	-Vivência da profissão docente, compreensão profunda dos desafios e

	alguns momentos do projeto dá pra ver que muitas dúvidas entre a teoria prática ali foram sanadas” (Entrevistado PI). “Quando existe a troca de experiência cada um pode aprender com aquilo que se traz na sua vivência. Tanto o professor já com tempo de carreira quanto aqueles que irão começar na carreira né. Trazendo assim transformações tanto pra prática pedagógica, quanto pra aquela pessoa que ainda vai começar nesse processo” (Entrevistada PII). “Ao trabalhar diretamente com professores atuantes na rede municipal, os estudantes têm a oportunidade de [...] uma compreensão mais profunda dos desafios e recompensas da profissão. A interação com diferentes escolas e professores expõe os estudantes a uma variedade de ambientes escolares, o que é crucial para formar uma visão abrangente e realista da educação pública” (Entrevistada PIII). “Ah eu acho que essa junção foi bem bacana. Por quê? Os alunos no caso da graduação eles tiveram esse contato durante todo esse tempo” (Entrevistada PIV). “Com certeza sim, pois os estudantes da universidade terão uma visão mais realista do que realmente acontece e as dificuldades de uma sala de aula” (Entrevistada PV).	recompensas da profissão, visão abrangente e realista da educação pública; - Transformação na prática pedagógica, interação com diferentes escolas e professores/professoras;
02	“Eu acredito que trouxe mudança com esse diálogo na formação dos professores. [...] É muito importante a gente dialogar com outros professores né, da mesma rede municipal, desafios que a gente encontra na carreira (Entrevistado PI). “Eu acredito que pode sim trazer transformações, [...] eu sou uma pessoa muito tímida e com a participação no CIFOPLAN, com o diálogo com os meus colegas, conhecendo o sofrimento dos meus dos meus colegas em relação a sala de aula, isso foi trazendo no meu coração o desejo de justamente transformar essa prática pedagógica motivando também a participação de toda a comunidade” (Entrevistada PII). “A interação entre professores atuantes e estudantes universitários dentro de um quadro de colaboração e reflexão pode gerar um impacto positivo em várias frentes da prática pedagógica. O diálogo com futuros professores pode incentivar os docentes em exercício a reavaliar e refletir sobre suas práticas pedagógicas, levando a ajustes e melhorias nas estratégias de ensino” (Entrevistada PIII). “Eu falo assim de querer buscar mais, de querer estudar mais, de aprofundar alguns temas” (Entrevistada PIV). “O compartilhamento de vivências em sala nos permite adotar uma postura mais eficaz naquele determinado momento. E as vezes você não precisa conviver, vivenciar aquela situação, ouvindo de outras pessoas fica mais fácil você saber como lidar sem ter passado por aquilo” (Entrevistada PV).	- Diálogo sobre os desafios da profissão docente, de querer estudar mais e aprofundar em alguns temas, compartilhar vivências; - Desejo de transformar a prática pedagógica, reavaliar e refletir criticamente a atuação pedagógica;
03	“Bom, deu pra entender que a gente precisa promover esses movimentos teóricos na prática. Então muitas vezes a gente fica pensando que aquelas ideias, aquelas teorias elas não são aplicáveis. [...] Então às vezes nós não precisamos realizar grandes coisas, apenas começar a realizar” (Entrevistado PI). “A práxis é uma ação onde eu possa verdadeiramente colocar em prática, transformar a minha ação teórica numa ação prazerosa dentro da escola” (Entrevistada PII). “A práxis nesse contexto do CIFOPLAN se envolve não apenas na aplicação de conhecimentos teóricos na prática, mas também na reflexão crítica sobre essa prática para informá-la e aprimorá-la continuamente. Nos círculos de cultura, a interação entre participantes promove essa reflexão crítica sobre suas próprias ações e as dos outros. A práxis vai além da simples execução de ações; ela implica em agir de forma consciente e informada, onde cada ação é embasada por um entendimento teórico e avaliada para promover mudanças significativas” (Entrevistada PIII). “Nossa prática mesmo de chão de sala de aula. [...] Então foram aprendizados que a gente, eu considero que fez a gente crescer mais como profissional e melhorar a práxis” (Entrevistada PIV).	- Práxis: transformar ação teórica em ação prazerosa dentro da escola, reflexão crítica sobre prática, agir de forma consciente e informada, crescer como profissional;

	“É um ponto muito importante, no caminho do ensino e aprendizagem as trocas de conhecimento são muito importantes. A gente tanto aprende com os alunos quanto ensina” (Entrevistada PV).	
04	“Sim, exatamente a ideia da visão humanizadora do projeto é justamente esse contato. Então a gente tinha ali além de professores, além de alunos a gente tinha ali colegas, pessoas e que muitas vezes era até interessante porque o círculo de cultura parecia até uma terapia. Então cada tema ali as pessoas se sentiam tocadas com aquele tema, eles relatavam ali o que estavam sentindo, como eles estavam pensando né. Isso foi muito interessante, acrescentou muito na parte humana de formação dos professores, né. Porque não traz só experiências específicas, que a maioria dos processos formativos de professores são específicos, ou seja, como ensinar matemática, como ensinar língua portuguesa, como ensinar métodos, como chegar ao autoconhecimento. Mas, o círculo de cultura possibilita entender você como pessoa, os desafios que você pode ter, como você pode vencer os seus parâmetros, as suas preocupações e conseguir aplicar isso no cotidiano” (Entrevistado PI). “É eu fui percebendo que o processo de aprendizagem no CIFOPLAN acontece pela troca de experiência. [...] ele trouxe essa transformação em relação as vivências, quando os professores dialogavam, falavam das suas dores, do seu sofrimento e também das suas experiências. Isso foi trazendo para minha vida, pra minha prática pedagógica o desejo também de fazer com que os meus alunos eles começassem a refletir sobre as ações deles” (Entrevistada PII). “A participação nos círculos de cultura permite uma vivência intensa do conceito de práxis, mostrando que ela não é apenas uma teoria abstrata, mas uma prática vivida e dinâmica. [...] Esse entendimento da práxis ressalta a importância de ações conscientes e informadas que podem transformar sujeitos e sociedade” (Entrevistada PIII). “O que eu mais vejo é essa forma assim de reunir conhecimentos tanto acadêmicos, quanto empírico e também lá do nosso chãozinho de sala de aula, porque às vezes quando a gente vem da universidade vem com muita coisa, muita gana, né? Muito conhecimento e quando a gente chega pra praticar a gente esbarra em alguns pontos. Então muitas dessas entraves a gente conseguiu conversar, dialogar e num grupo grande, né? Cada um colocando seu ponto de vista” (Entrevistada PIV). “Nessas modificações sociais sempre temos conflitos de como ensinar e na sociedade atual a educação humanizadora é essencial, uma vez que apenas as aulas da universidade não são suficientes, pois repassam apenas a teoria, mas não a prática” (Entrevistada PV).	- O projeto CIFOPLAN valoriza a parte humana da formação de professores e professoras, um momento de terapia, de diálogo, transformação em relação as vivências; - Vivência intensa do conceito de práxis que pode transformar sujeitos e sociedades, a educação humanizadora é essencial;
05	“Então, o projeto conseguiu trabalhar na formação transformadora dos professores trazendo pra eles outras abordagens, outros autores, outros conteúdos que de repente não foram abordados ali no cotidiano dele, na formação e não são abordados dentro de cursos de formação. Coisas que só foram abordadas no projeto, por ser humanizador, crítico, sobre sociedade, pensamentos que façam o partícipe desenvolver essa concepção política e transformadora” (Entrevistado PI). “É eu acredito que o projeto pode mudar realmente, né. Transformar o professor passivo para que ele se torne ativo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Porque quando a gente olha a história, quando a gente olha a experiência do outro a gente percebe que a gente tem que mudar alguma coisa, [...] refletir e entender melhor as pessoas. Esse processo do CIFOPLAN ajuda bastante essa postura dos professores” (Entrevistada PII). “Nos círculos de cultura, a discussão de temas relevantes para a vida dos participantes, como desigualdade social, direitos humanos ou questões ambientais, exemplifica a práxis ao conectar a teoria à prática e à ação transformadora. [...] Através da reflexão crítica, os indivíduos desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmos e de suas atuações” (Entrevistada PIII). “Sim, pode formar e quanto mais conhecimento mais críticos e mais transformadores nos tornamos, né? Então eu acredito que quanto mais a	- O projeto promove a formação transformadora de professores e professoras, por ser humanizador, crítico, social e político; - Transforma professores e professoras passivos(as) em ativos(as), pela discussão crítica de temas relevantes; - O projeto proporciona um questionamento crítico da própria atuação docente;

	gente conversa, quanto mais estamos juntos, né? Tanto a prática, como a teoria, ir juntando os conhecimentos sim, se tornam sim formandos mais críticos” (Entrevistada PIV). “Sim, pode formar professores críticos e transformadores e a principal crítica que eu acho que o professor precisa fazer é se questionar sobre que tipo de professor eu sou? Para quem eu quero ensinar? E por que eu quero ensinar? Qual o meu papel social como professor? Como será o meu estudante como cidadão no futuro? Eu acho que esses questionamentos são essenciais tanto pra formação de professores como de estudantes” (Entrevistada PV).	
06	“Obviamente como em todo projeto, as vezes, não é possível alcançar o objetivo principal, mas conseguiu sim passar a ideia do planejamento e a ideia do conteúdo ali com os professores” (Entrevistado PI). “É pra mim realmente o CIFOPLAN foi bem planejado, bem orientado. Porque a gente teve temas que não são abordados na nossa vivência profissional” (Entrevistada PII). “Durante os círculos de cultura eu percebi que as ações eram intencionalmente planejadas, sempre voltadas para a formação do trabalhador docente, levando em conta suas colocações e necessidades. Esse tipo de abordagem está alinhada com os princípios pedagógicos de Paulo Freire e com a metodologia dos círculos de cultura, que promovem um espaço de diálogo, reflexão crítica e ação transformadora” (Entrevistada PIII). “Que era cada encontro a gente via que tinha sido de uma forma que a gente consolidasse também aqueles temas que foram escolhidos lá no início. [...] estudantes universitários que estavam lá nos acolhendo, nos direcionando, movimentando também [...]. Então ficou tudo bem planejado” (Entrevistada PIV). “Sim. Ele até trouxe mais, ele incentivou os professores a escrever sobre todos os projetos realizados na prática pedagógica. O professor faz muita coisa na sua rotina, mas registra muito pouco as suas ações. Porque ele não escreve quase nada, assim, a sociedade não consegue verificar a grandiosidade do trabalho do professor, no tempo que ele não tem, mas que faz com que os estudantes aprendam e a educação de fato aconteça” (Entrevistada PV).	- O projeto se apresenta em etapas bem definidas que demonstra a importância do planejamento de ações intencionais para formação do trabalhador docente, levando em conta suas vozes e necessidades; - Ação alinhada com os princípios pedagógicos de Paulo Freire; - Incentiva professores e professoras a escreverem sobre os projetos realizados na escola;
07	“A troca de experiências ela é muito importante pro desenvolvimento do professor. [...]. É importante esse contato humano, é importante métodos, é importante atividades diferenciadas e muitas ações que podem ser feitas, né. Claro, além de muita formação, o professor precisa de muita formação, a gente lida com muitas situações, pessoas, com crianças, com educação, a educação está mudando, a tecnologia está mudando e tudo isso é importante pra formação do professor” (Entrevistado PI). “Assim eu acredito que é necessário trabalhar a questão da humanidade diante dos professores. [...] Primeiro, a questão das emoções, lidar com as emoções em sala de aula [...] Outro ponto também é a questão dos temas que estão hoje em evidência. A questão do racismo que são temas assim muito fortes hoje [...]. Outro ponto também é a questão da liderança. Como é que o gestor trabalha a questão de ser líder na escola? [...] E o outro ponto é a questão da autoestima, a valorização que você é importante” (Entrevistada PII). “Nos círculos de cultura, os professores têm a oportunidade de expressar suas preocupações, desafios e necessidades. Esse diálogo aberto permite identificar questões práticas e teóricas que são relevantes para sua formação contínua. [...] Então eu faria uma formação por localidade, respeitando as realidades locais e para os diferentes níveis de ensino” (Entrevistada PIII). “É, no caso pra mim o CIFOPLAN já foi uma ação formativa, ou seja, pra gente que já está há um bom tempo, graduada e pós-graduada, então veio assim uma roupagem de formação não inicial, porque todos nós do curso já temos, né? Mas assim, eh foi uma ação continuada da nossa profissão, e até mesmo no meu caso definir temas, alguns assuntos pra estudar, pra pesquisar mais pra continuar a nossa formação” (Entrevistada PIV).	- Em virtude das mudanças constantes da sociedade o professor e professora precisa de formação contínua, como uma ação formativa para definir temas relevantes, pesquisar sobre e produzir ciência; - Aprender a lidar com as emoções, desafios e necessidades, ser líder; - Como sugestão para uma próxima versão do CIFOPLAN organizar a formação por localidade e para os diferentes níveis de ensino, respeitando as realidades sociais, econômicas e culturais;

	“Trabalhar a prática junto com a teoria dá voz ao professor para compreender as suas particularidades, pra mim essa questão foi essencial, entre outras” (Entrevistada PV).	
08	“Olhando pra vários tipos de formação que o município tem, nenhum deles conseguiu trazer uma formação tão humana para os professores. [...] o projeto ainda aborda uma outra situação que a gente tem um déficit que é a disposição de cursos pra professores das séries finais do Ensino Fundamental” (Entrevistado PI). “Eu acredito que sim, que ele pode ser revolucionário em relação a formação de professores, né. Visando a questão da participação do professor nesse processo. [...] O que o professor pensa sobre determinados temas? Eu acho que temáticas levavam a questionamentos interessantes diante desse processo” (Entrevistada PII). “Eu percebi que o impacto maior do projeto foi formar professores pesquisadores, eu passei a pesquisar mais, eu passei a teorizar mais o que eu já fazia na prática. Ao buscar um embasamento teórico para realmente embasar minha prática pedagógica eu considero isso revolucionário. Por mais que a gente tenha muito tempo de trabalho, tem hora que a gente precisa passar por momentos como esse e o Projeto CIFOPLAN trouxe essa necessidade de pesquisar, de buscar mais, ter uma linha de teoria pedagógica” (Entrevistada PIII). “Eu acredito tanto na potencialidade dos nossos colegas porque nós temos professores muito bons na rede [...] Só que não é dado o crédito nem o devido valor. Então ter potencial tem sim. Mas tudo tem que ser acreditado, né? E confiar que tem bons frutos” (Entrevistada PIV). “O ensino ainda é muito tradicional e não atende a expectativa e realidade do aluno. Então a ideia que me mostra é justamente entender o atual aluno e ensinar para o atual aluno e não como uma forma tradicional, uma receitinha de bolo” (Entrevistada PV).	- Uma formação humana, que atende a demanda da rede municipal de ensino e pode ser revolucionário; - Maior participação e credibilidade da Secretaria Municipal de Educação; - As temáticas levaram a questionamentos importantes sobre a formação de professores e professoras, a importância de ter uma linha teórica pedagógica; - O impacto do projeto foi formar professores e professoras pesquisadores(as);
09	“Então no primeiro momento quando veio a informação que a gente tinha que escrever, veio aquele êxtase, depois começou as dificuldades de linguagem, de produção e o cotidiano que tem as obrigações da educação, do diário, da família e ter que voltar com a escrita, fazer, ter ideias de ler pra poder escrever, pra fundamentar. A fundamentação teórica, tudo isso foi muito desafiador. Mas eu acredito que depois o resultado ficou muito bom” (Entrevistado PI). “Eu gostei muito de ter escrito um artigo para o CIFOPLAN, porque foi motivando a questão da escrita. Pra mim é um pouco mais difícil a questão da pesquisa [...] E refletir também as nossas posturas, as nossas ações e até mesmo a forma que nós tratamos as pessoas porque nós nos tornamos mais humanizados como diz Paulo Freire, né. A medida que eu vou aprendendo, hoje, por exemplo, hoje nessa escrita eu vejo que tem coisas, que palavras que eu não uso mais na minha escrita, não falo mais no meus diálogos sociais” (Entrevistada PII). “Escrever um artigo científico para o Projeto CIFOPLAN pode ser uma experiência enriquecedora e desafiadora ao mesmo tempo. Esta atividade envolve a documentação e reflexão sobre as práticas e os resultados obtidos através do projeto, além de contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação. Posso dizer que houve mais contribuições, do que dificuldades encontradas durante este processo. [...] Além de pensar mais em fazer o mestrado, que fortaleceu esse pensamento que já existia na minha mente, mas trouxe esse sonho para mais perto da minha realidade” (Entrevistada PIII). “Então não tive mais essa oportunidade de sentar, pra ler, pra escrever sobre um tema educacional. Assim, então eu fiquei bastante contente, né? Com essa volta, ou seja, voltar pra essa pesquisa, pra as experiências de estar buscando autores, artigos científicos pra estar baseando a nossa fala, a nossa escrita e tive também muitas dificuldades, porque até então eu estava parada e aí tive que quase voltar a ler os autores tudo novamente. Começar a fazer de novo as	- O desafio de gerenciar o tempo para produzir o artigo científico, organizar a fundamentação teórica, as normas acadêmicas, da ABNT e da Língua Portuguesa; - O CIFOPLAN motivou a questão da escrita, uma experiência enriquecedora e desafiadora, contribuindo com o avanço do conhecimento por meio da ciência; - O projeto motivou a participação em processos seletivos de mestrado, e em grupos de pesquisa como, por exemplo, o GEFOPI;

	minhas eh as anotações, paginação [...]. A gente teve dificuldades para escrever o artigo dentro das normas acadêmicas” (Entrevistada PIV). “Foi ótimo [...] participamos de alguns encontros online promovido pelo GEFOPI, o que acabou diminuindo o medo de escrever, apesar das dificuldades de encaixar uma fundamentação na outra, estruturar o artigo e pesquisar a fundamentação teórica para ficar tudo bem feito. E ainda teve uns dedinhos da pesquisadora na orientação, foi difícil escrever o artigo, mas deu certo” (Entrevistada PV).	
10	“O principal impacto foi a troca de experiência. Então, muitas vezes, nós como professores temos essa visão que a gente só tem a ensinar. Então eu vou aprender pra eu ensinar, mas a troca de experiência pode ser muito esclarecedora, muito fortalecedora no processo de aprendizagem. E aqueles alunos terem contato com professores tão experientes ou até mesmo aqueles alunos olharem ali mestrandos, pessoas que já estão fazendo pesquisas, já pensando no doutorado, já com o currículo vasto, com muita experiência, isso eu acredito que foi muito fortalecedor para as questões pessoais e profissionais (Entrevistado PI). “O CIFOPLAN foi esse processo na minha vida e acredito que na vida de muitos outros professores, pois eu acredito que muitas outras pessoas motivaram a gente a conhecer como é que é a universidade. [...] o CIFOPLAN veio para quebrar o medo que existia na minha vida de concorrer ao mestrado [...] E eu acreditei que poderia fazer a diferença. E com essa diferença hoje eu concorro a esse processo, esperando uma vaga na universidade. Sim eu acredito que ele pode realmente transtornar professores em pesquisadores” (Entrevistada PII). “Na formação contínua dos professores que já estão em prática trouxe necessidades específicas, principalmente por que foram encorajados a buscar mais, refletindo sobre suas experiências e integrando novos conhecimentos desenvolvimento profissional em sua prática. [...] Porque, os estudantes atuavam apenas como estagiários, e no CIFOPLAN, eles tiveram a oportunidade de estudar junto, eles abordavam o que tinham de novo na universidade e nós professores trazíamos nossa experiência de sala de aula, acredito que essa foi uma grande oportunidade de experimento” (Entrevistada PIII). “É como se você tivesse voltando novamente pra sua vida acadêmica né? Que às vezes a gente termina a formação e a gente fica parado ali quieta. Então foi algumas alfinetadas aqui outras ali ah aquela vontade mesmo de voltar a escrever, de voltar a estudar também, porque professor nunca para de estudar, mas aí a gente começa a estudar coisas relacionadas só com a nossa prática, com o nosso dia a dia, metodologia [...]. Então teve impacto sim tanto na vida, como profissional” (Entrevistada PIV). “Teve impacto sim na formação do professor. O professor da secretaria municipal teve momentos de fala. Havia muito tempo sem formação para área específicas do Ensino fundamental e tivemos a oportunidade de trabalhar com teoria e prática ao mesmo tempo. Já os estudantes da graduação e do mestrado puderam ter o contato com realidade atual das escolas e dos anseios de um professor com experiência. E como uma formação de vivência real é capaz de demonstrar o que o futuro professor pode encarar na realidade da sala de aula” (Entrevistada PV).	- O projeto foi fortalecedor para questões pessoais e profissionais, integrando novos conhecimentos na atuação pedagógica e na formação acadêmica; - Uma formação de vivência real que impactou a rede municipal de ensino e os(as) participantes dos círculos de cultura;
11	“A principal contribuição foi essa troca de experiência [...] que mostra que dentro do município a gente pode ter várias realidades né, vários problemas, vários desafios e também soluções diferentes pra problemas parecidos. Então muitas coisas que foram discutidas ali causaram essa contribuição. Agora o principal desafio do projeto CIFOPLAN pra mim foi o desafio dos professores de continuar estudando, buscar a pós-graduação em mestrado e doutorado. Porque na teoria os ganhos financeiros são muito poucos pra nossa carreira, mas os ganhos que a gente pode ter com conhecimentos, com história, com currículo eles assim de certa maneira são até indescritíveis. Então o principal desafio é de mostrar para os professores que a gente não pode se acomodar [...]. Então esse processo de ser pesquisador pra mim é um grande desafio do	- A possibilidade de conhecer pessoas de outros lugares, fazer parcerias para escrever com mestrandos(as), possibilidade de trocar experiências sobre diversas realidades, problemas, desafios, pensar em soluções para resolver

Projeto CIFOPLAN de continuar estudando e de escrever dentro das nossas áreas daquilo que a gente acha importante” (Entrevistado PI). “A principal contribuição foi a questão das leituras, de estar interessado em ler e pesquisar sobre os assuntos dos temas das aulas que foram propostos para nós professores. E também conhecer esse processo da universidade. O desafio foi se manter presente no curso. Acredito que a carga horária de quatro horas, foi um pouco extensa. [...] A questão do tempo foi um desafio, mas assim, em relação as contribuições, elas foram realmente muito gratificante. Eu aprendi muito com o curso, aprendi muito com os colegas de trabalho. Foi um curso diferenciado eu nunca vi algo parecido no município de Planaltina – Goiás [...] o CIFOPLAN nos leva a questionar a nossa postura, ajuda a refletir a nossa prática pedagógica e também colocar nossas mazelas, nossos questionamentos sobre a questão do ensino ” (Entrevistada PII). “Na minha opinião o Projeto CIFOPLAN foi significativo em todas as áreas, principalmente nas oportunidades, integrou pra mim a teoria e a prática, trouxe a reflexão crítica, colaborou com o meu desenvolvimento profissional e me fortaleceu, despertou em mim vontades, ajustes que tenho que fazer na minha carreira, como buscar escrever criticamente, tive mais parcerias, conheci pessoas de outros lugares e essas parcerias foram muito significativas, principalmente para minha formação continuada. [...] Os desafios estão relacionados aos horários, que nós professores temos uma carga horária muito pesada no município, não temos tempo para planejamento pedagógico. E a necessidade do nosso desenvolvimento científico, visto que temos que ler mais, estudar mais, e esse horário acaba sendo o vilão da história” (Entrevistada PIII). “Sinto saudade dos encontros, e assim, a principal contribuição na minha formação é a continuidade da pesquisa, da elaboração de novos projetos, né? Mas, não só projetos didáticos, pedagógicos, mas o projeto mesmo de formação acadêmica. [...] E o desafio é continuar com essa inquietação até voltar lá pros bancos lá da formação continuada, né? Que é voltar e conseguir a vaga lá no mestrado pra continuidade dos estudos” (Entrevistada PIV). “A principal contribuição é demonstrar que a Educação humanizada é o melhor caminho, especialmente para lidar com os jovens emocionalmente frágeis que lidamos hoje. Os desafios seriam conseguir realizar os encontros e manter os custos de lanches, transportes para trazer todos os palestrantes e mediadores que fizeram o CIFOPLAN acontecer [...]. Então eu acho que o CIFOPLAN foi uma luz para correrem atrás da formação, por ser do interesse de todos, ficou bem nítido” (Entrevistada PV).	problemáticas, o projeto incentivou a fazer leituras de artigos científicos sobre diferentes temáticas da nossa área de atuação, elaborar projetos de pesquisa; - O projeto demonstra que a educação humanizadora é o melhor caminho para lidar com jovens emocionalmente frágeis tão frequente nos espaços escolares; - O desafio dos professores e professoras continuarem estudando, buscar a pós-graduação em mestrado e doutorado, outro desafio foi se manter presente no curso, em virtude da extensa carga horária diária do trabalhador e da trabalhadora docente que precisa trabalhar em dois turnos, ficando pouco tempo disponível para formação e o planejamento pedagógico; - Os desafios financeiros e humanos para realizar os encontros.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Levando em consideração as vozes expressas por professores e professoras na entrevista foi possível chegar a diferentes formas de pensar e agir. Nesse sentido, a presente investigação apresenta 29 indicadores que foram apreendidos nas falas dos entrevistados e entrevistadas configurando a essência desse movimento contraditório. Nesse movimento, uma contradição que pode ser investigada se remete no questionamento de como se formar professores e professoras pesquisadores(as), críticos(as) e transformadores(as) diante de uma sociedade que visa manter as desigualdades sociais e que não valoriza a profissão docente, forçando professores e professoras a extensas jornadas de trabalho para garantirem uma mínima condição de sobrevivência. A mediação para desvelar esse contexto pode vir a ser pela práxis crítico-

emancipadora, partindo do conhecimento imediato da realidade da formação docente e acadêmica, visando chegar ao conhecimento mediato (concreto pensado).

Nesse processo interpretativo e dialético de apreensão da realidade da prática social pela totalidade das informações, os indicadores podem ser compreendidos, de acordo com Kosik (1976) como a separação do todo em partes, já que o todo se cria na interação com as partes. Após esse procedimento, a intenção é fazer a apreensão da totalidade integrando essas partes novamente ao todo no núcleo de significação, conforme o Quadro 42 abaixo e no processo de análise internúcleo (Aguar; Ozella, 2013).

Quadro 42 – Núcleos de Significação da entrevista de professores e professoras

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
- Vivência da profissão docente, compreensão profunda dos desafios e recompensas da profissão, visão abrangente e realista da educação pública; - Diálogo sobre os desafios da profissão docente, de querer estudar mais; - Desejo de transformar a prática pedagógica, reavaliar e refletir criticamente a atuação pedagógica; - Práxis: transformar ação teórica em ação prazerosa dentro da escola, reflexão crítica sobre prática, agir de forma consciente e informada, crescer como profissional; - Incentiva professores e professoras a escreverem sobre os projetos realizados na escola; - Em virtude das mudanças constantes da sociedade o professor e professora precisa de formação contínua, como uma ação formativa para definir temas relevantes, pesquisar sobre e produzir ciência; - As temáticas levaram a questionamentos importantes sobre a formação de professores e professoras, a importância de ter uma linha teórica pedagógica.	- O pensar e o agir de professores e professoras: formação pela práxis crítico-emancipadora numa proposta extensionista.
- Transformação na prática pedagógica, interação com diferentes escolas e professores(as); - Aprofundar em alguns temas e compartilhar vivências; - O projeto CIFOPLAN valoriza a parte humana da formação de professores e professoras, um momento de terapia, de diálogo, transformação em relação as vivências; - Vivência intensa do conceito de práxis que pode transformar sujeitos e sociedades, a educação humanizadora é essencial; - O projeto se apresenta em etapas bem definidas que demonstra a importância do planejamento de ações intencionais para formação do trabalhador docente, levando em conta suas vozes e necessidades; - Ação alinhada com os princípios pedagógicos de Paulo Freire; - Aprender a lidar com as emoções, desafios e necessidades, ser líder.	- Círculos de cultura e formação de professores e professoras: educação dialógica na perspectiva humanizadora e libertadora.
- Como sugestão para uma próxima versão do CIFOPLAN organizar a formação por localidade e para os diferentes níveis de ensino, respeitando as realidades sociais, econômicas e culturais; - Maior participação e credibilidade da Secretaria Municipal de Educação; - O desafio de gerenciar o tempo para produzir o artigo científico, organizar a fundamentação teórica, as normas acadêmicas, da ABNT e da Língua Portuguesa; - O desafio dos professores e professoras continuarem estudando, buscar a pós-graduação em mestrado e doutorado, outro desafio foi se manter presente no curso, em virtude da extensa carga horária diária do trabalhador e da trabalhadora docente que precisa trabalhar em dois turnos, ficando pouco tempo disponível para formação e o planejamento pedagógico; - Os desafios financeiros e humanos para realizar os encontros.	- Desafios na formação continuada de professores e professoras mediante a participação num projeto de Extensão Universitária.

- O projeto promove a formação transformadora de professores e professoras, por ser humanizador, crítico, social e político; - Transforma professores e professoras passivos(as) em ativos(as), pela discussão crítica de temas relevantes; - O projeto proporciona um questionamento crítico da própria atuação docente; - O impacto do projeto foi formar professores e professoras pesquisadores(as); - O CIFOPLAN motivou a questão da escrita, uma experiência enriquecedora e desafiadora, contribuindo com o avanço do conhecimento por meio da ciência; - O projeto motivou a participação em processos seletivos de mestrado, e em grupos de pesquisa como, por exemplo, o GEFOPi; - O projeto foi fortalecedor para questões pessoais e profissionais, integrando novos conhecimentos na atuação pedagógica e na formação acadêmica; - Uma formação de vivência real que impactou a rede municipal de ensino e os(as) participantes dos círculos de cultura, uma formação humana, que atende a demanda da rede municipal de ensino e pode ser revolucionário; - A possibilidade de conhecer pessoas de outros lugares, fazer parcerias para escrever com mestrandos(as), possibilidade de trocar experiências sobre diversas realidades, problemas, desafios, pensar em soluções para resolver problemáticas, o projeto incentivou a fazer leituras de artigos científicos sobre diferentes temáticas da nossa área de atuação, elaborar projetos de pesquisa; - O projeto demonstra que a educação humanizadora é o melhor caminho para lidar com jovens emocionalmente frágeis tão frequente nos espaços escolares.	- Conquistas e contribuições na formação continuada de professores e professoras vivenciadas num projeto de Extensão Universitária.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os indicadores do Quadro 42 possuem os conteúdos temáticos contidos nas expressões dos sujeitos da pesquisa. Esses conteúdos temáticos foram articulados e revelaram os aspectos essenciais das vozes de professores e professoras em contextos educacionais, históricos, sociais e culturais, sintetizando nos núcleos de significação as mediações constitutivas dos(as) sujeitos (Aguar; Ozella, 2013). Com base nestes conteúdos temáticos, a Figura 24 apresenta os quatro núcleos de significação que constituem as expressões de professores e professoras sobre a formação fornecida pelo projeto de extensão CIFOPLAN.

Figura 24 – Núcleos de significação: concepções de professores e professoras



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com os núcleos de significação estabelecidos, a próxima etapa é a análise internúcleos, fazendo um movimento analítico interpretativo das falas de professores e professoras em articulação com o processo interpretativo crítico da pesquisadora, mediante o contexto educacional, social, político, econômico e cultural (Aguiar; Ozella, 2013). Mediante análise das diferentes determinações do sujeito, a pesquisa parte da síntese (realidade concreta) visando chegar a síntese (concreto pensado) pela mediação e contradição (Saviani, 2011).

a) O pensar e o agir de professores e professoras: formação pela práxis crítico-emancipadora numa proposta extensionista

O enfoque principal do presente núcleo de significação é compreender o processo de formação docente via Extensão Universitária, sustentado pelo conhecimento da realidade e reflexão crítica do pensar e agir de professoras e professores numa perspectiva da epistemologia da práxis crítico-emancipadora. Nesse movimento permeado pela práxis que envolve a análise crítica do trabalho docente, mediante ressignificação das teorias em contato direto com a ação prática (Curado Silva, 2018a; Kochhann, 2021a).

A primeira etapa dessa análise destina-se a investigar as vozes de professoras e professores participantes do CIFOPLAN dispostas na análise das condições objetivas iniciais que apresentam como indicadores o papel da universidade na formação docente, a importância de estabelecer parceria da universidade com os sistemas de ensino, a formação docente no movimento da perspectiva da práxis, o pensar e o agir na profissão e a necessidade de constância na formação continuada. Esses indicadores da análise das condições objetivas iniciais visam desmistificar a formação docente mediante participação nas ações formativas do projeto CIFOPLAN.

É fundamental que haja esse momento para que os professores tenham consciência da importância do seu papel na sociedade e como a universidade pode ampliar seu espaço para atingir de maneira eficiente os objetivos dos sistemas de ensino (P6). A parceria da universidade com os sistemas de ensino é extremamente importante. A comunicação entre as instituições viabilizam diálogos e atendem as demandas dos docentes, principalmente nas práticas sociais (P9). A parceria proporciona que a teoria caminhe junto com a prática e através dessas trocas de experiências de conhecimento entre as universidades e o sistema de ensino, pode criar oportunidades de debates conforme a realidade de cada comunidade vigente (P17).

Conforme as expressões de professores e professoras percebe-se que existe uma consciência do seu papel na sociedade de transformar vidas, problematizar os conteúdos e fazer os estudantes pensar criticamente (Freire, 1996). O exercício da profissão docente requer

constante pesquisa com reflexão crítica e a universidade pode ser uma parceira nesse processo. Nesse sentido, o projeto CIFOPLAN visa atender as demandas formativas de professores e professoras pela Extensão Universitária, buscando dialogar sobre a prática social docente. Numa visão processual e orgânica Reis (1996) defende a parceria da universidade com a sociedade de forma mútua, com intercâmbio de novas ideias e produção de conhecimento que possa promover uma transformação.

Sobre as expectativas iniciais dos professores e professoras em relação ao CIFOPLAN as falas demonstram entusiasmo em participar do projeto *“creio que estamos iniciando uma práxis! A teoria e a prática estará em nossa formação”* (P5). De fato, o CIFOPLAN tem como objetivo dialogar sobre o movimento da perspectiva da práxis na formação docente e acadêmica. Conforme Franco (2012, p. 186) *“Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para construção de saberes”*. Nesse sentido, uma formação docente precisa se pautar na articulação dialética da práxis da ação reflexiva que transforma a prática (Freire, 1987).

Esse movimento da práxis no processo formativo tem intensa relação com a prática do diálogo *“acredito em uma educação que emancipa e a mesma que dialoga. Não há formação que gere produtos efetivos que não sejam eleitos pelos pares, bem como, contribuições sem discussões e estudos”* (P9). Uma formação na perspectiva emancipadora escuta seus pares, dialoga com eles e realizam juntos atividades de aprendizagem. Visto que, *“com o diálogo é possível desmistificar o que acontece na universidade e a prática em sala de aula”* (P6). O diálogo entre estudantes da graduação, do mestrado e com professores e professoras da rede municipal pode desvelar contradições entre a universidade e contexto da sala de aula, principalmente em relação a perspectiva da práxis docente.

A segunda etapa desse processo se remete a análise das falas pertinentes ao diário de campo que apontam conteúdos temáticos sobre a formação docente e a transformação da sociedade, valorização da identidade profissional, a escrita acadêmica e educação na perspectiva da práxis crítico-emancipadora. *“Ser professor é um movimento político, desenvolve pessoas para a sociedade, forma estudantes questionadores, podendo proporcionar uma transformação social na aprendizagem”* (P14). Essa fala dialoga com Freire (1983a, 1987) segundo o autor, política é consciência cultural, sendo assim para desvelar as contradições do mundo humano é necessário o desenvolvimento da responsabilidade social e política nos educandos e educandas para melhor interpretação dos problemas e mazelas sociais.

Nesse contexto de conscientização política e trabalho docente *“A consciência de um trabalho bem feito depende de nós enquanto profissionais. O autoconhecimento é necessário*

para não cair em armadilhas do sistema” (P19). O ser humano é responsável pela criação da sua história (Freire, 1987). Levar os estudantes a pensarem criticamente sobre as armadilhas do sistema pode promover mudanças na realidade educacional. “Nosso papel como professora transformadora não é fácil, mas como professora da escola pública, porque eu não posso fazer o mesmo trabalho que desempenho na escola particular. Todos têm direito a uma educação de qualidade” (P6). Uma professora com responsabilidade social e política procura exercer a profissão docente visando o bem estar e a aprendizagem dos seus estudantes independente da classe social que ocupe. Desta forma, ela pode proporcionar uma educação com empatia e que seja libertadora (Freire, 1987).

Como enfatiza Paulo Freire é preciso fazer a leitura de mundo, o problema é a alfabetização precária dos nossos alunos, muitos chegam no 9º ano e não estão alfabetizados, letrados. E isso atrapalha demais seu processo de aprendizagem, sua criticidade (P2).

Eu quero que meu aluno chegue na universidade. Precisamos rever como estamos lidando com os conhecimentos aplicados em sala de aula. Qual o objetivo dos alunos enquanto estudantes? Na minha concepção a universidade é o caminho e a realidade da sala de aula é a pesquisa (P18).

Conforme Freire (1996) a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, a aprendizagem da escrita precisa fazer sentido para o estudante desde a Educação Infantil, mediante a leitura crítica das práticas sociais, as atividades de letramento. No entanto, não se pode desistir e mesmo nos grupos finais do Ensino Fundamental o professor e a professora precisa resgatar a leitura crítica do mundo. A segunda fala traz uma alternativa para a problemática apresentada, a sala de aula como espaço de pesquisa e a universidade como parceira, mediante ações extensionistas com propostas de alfabetização e letramento para os grupos finais. *“A interação com o conhecimento gera a transformação, por meio de um emaranhado de informações ressignificadas” (P8).* Essa fala descreve o movimento da perspectiva da práxis docente que ao ressignificar informações, pode compreender um objeto de estudo e promover transformação (Curado Silva, 2018a).

Compreender o que é um objeto de estudo, que pode surgir da minha prática pedagógica foi muito satisfatório, mas ainda tenho insegurança em escrever cientificamente. Penso que seja uma questão de organizar o tempo, ampliar as leituras e praticar (P17).

É importante ter um resgate sobre a necessidade de poder sonhar, de lutar por nossos sonhos. Quero despertar para meus sonhos e o projeto tem me ajudado a propor mudanças na minha carreira profissional e escrever cientificamente é uma delas (P22).

Os diálogos apreendidos no diário de campo reforçam a importância da escrita científica por professores e professoras. De acordo com Severino (2007) para elaborar um pesquisa é preciso ter bem claro o objeto de estudo e vivenciar uma experiência problematizadora, essas

experiências têm de sobra nos espaços escolares. *É importante pensar na escrita relacionada a prática pedagógica, mas falta o conhecimento da escrita acadêmica*” (P8). Essa dificuldade esteve presente em diversas falas, os professores e professoras não estão acostumados a escrever cientificamente. O primeiro passo para começar escrever é procurar ler artigos, dissertações e teses sobre temáticas de interesse, o(a) pesquisador(a) não se forma da noite para o dia é um longo processo de estudos e revisões (Kochhann, 2021b).

A terceira etapa da investigação do núcleo de significação diz respeito aos argumentos apresentados na análise das condições objetivas finais que ressaltam a questão da aproximação com os conhecimentos acadêmicos e com a escrita acadêmica. A necessidade de pensar e agir criticamente para entender o que tem acontecido na educação e tentar mudanças na intenção de ser um professor ou professora melhor. A análise das condições objetivas finais enfatiza também se a Extensão Universitária pode promover formação inicial e continuada docente. Além disso, as falas evidenciam que a extensão pode encurtar o distanciamento entre teoria e prática com a participação ativa de estudantes em projetos extensionistas na realidade escolar.

O que mais gostei foi, depois de décadas, foi a minha aproximação com a academia novamente. Com todos os percalços do dia a dia acabamos por deixar de lado nossa formação. Esse novo horizonte que o CIFOPLAN me desperta vai me permitir sonhar sonhos adormecidos (P5).

A fala do professor expressa que o CIFOPLAN tem se constituído como um novo horizonte em sua formação docente com vistas em objetivos pessoais e profissionais. O CIFOPLAN tem sido um *“incentivo para pesquisa e escrita”* (P1). O professor e a professora pesquisador(a) pode constituir a categoria e o eixo, pesquisa como elemento formativo, da epistemologia da práxis crítico-emancipadora da autora Curado Silva (2018a). Conforme a autora um professor e uma professora pesquisador(a) pode investigar o campo de atuação e os objetivos de estudo da própria área de atuação e da vida profissional.

Entender a profissão docente como princípio educativo é tentar *“entender o que tem acontecido na educação e tentar mudar”* (P18). A categoria trabalho como princípio educativo em Gramsci (2001) visa a emancipação e a formação omnilateral, ou seja, a formação integral, política, técnica e humanizadora do sujeito enquanto ser livre capaz de compreender os processos contraditórios da educação e propor mudanças juntamente com seus pares. *“Lembro-me de que os encontros me refizeram ter vontade de ser uma professora melhor”* (P21). Esse pensamento se reflete na vivência com os pares, na troca de conhecimento e pode incentivar o trabalho pedagógico como princípio educativo, em que uma formação pelo diálogo crítico e construtivo pode vir a ser revolucionário (Kochhann, 2022).

Participei de outros cursos de extensão com a UNB e CEF02 e fica evidente o quanto os estudantes universitários possuem uma visão bem diferente da realidade escolar. E o quanto a teoria se distancia da prática e as trocas de experiência encurtamos esse distanciamento (P7).

A Extensão Universitária, como o CIFOPLAN, pode promover significativamente a formação docente de estudantes universitários. Essa experiência proporciona a integração teoria-prática, permitindo que os estudantes vivenciem desafios reais da educação. O diálogo com professores em atuação enriquece a formação, oferecendo insights práticos, compartilhamento de experiências e reflexões críticas, o que contribui para uma preparação mais completa e alinhada com as demandas da educação atual (P9).

De acordo com Vázquez (1997) a práxis pode provocar mudanças no contexto social e na formação docente com possibilidades de emancipação, em virtude da interpretação da realidade, unindo teoria e prática. Nesse sentido, o projeto CIFOPLAN pode possibilitar a aplicação da diretriz interprofissionalidade e interdisciplinaridade da Extensão Universitária, que prevê a interação das áreas do conhecimento com as áreas profissionais, possibilitando uma vivência real da profissão docente e a reflexão crítica dos seus desafios (FORPROEX, 2012). Conforme Sousa (2010) quando a extensão promove esse tipo de formação que valoriza as capacidades humanas e assume uma postura de prática social ela se apresenta como possibilidade de emancipação, porém quando favorece a manutenção do *status quo* e a hegemonia de classes, a extensão pode promover a alienação.

A quarta e última etapa de investigação tem como finalidade apresentar os conteúdos temáticos apreendidos na entrevista que reforçam a perspectiva da emancipação, mediante a vivência da profissão docente pela compreensão dos desafios e recompensas da profissão, permitindo aos estudantes da graduação e do mestrado uma visão abrangente e realista da educação pública. As expressões da entrevista enfatizam a importância do diálogo sobre os desafios da profissão docente, no desejo de transformar a prática pedagógica, reavaliar e refletir criticamente a atuação pedagógica. Além disso, as vozes expressam que ao final do CIFOPLAN os professores e professoras, apesar das contradições pertinentes as temáticas em discussão, podem apresentar conceitos mais elaborados sobre as temáticas estudadas.

Um desses conceitos podem ser observados na seguinte fala: “*A práxis é uma ação onde eu possa verdadeiramente colocar em prática, transformar a minha ação teórica numa ação prazerosa dentro da escola*” (Entrevistada PII). Nesse sentido, o trabalho docente pode ser envolvido de práxis como ação humana transformadora com prática nutrida de teoria (Curado Silva, 2017). Outra fala que pode enfatizar essa ação transformadora: “*Durante o projeto foi possível ver os alunos das licenciaturas da UEG sempre em contato com professores, tirando dúvidas, perguntando e em alguns momentos do projeto dá pra ver que muitas dúvidas entre a teoria e prática ali foram sanadas*” (Entrevistado PI). Nesse sentido, torna-se importante

salientar que o conceito de práxis vai além de uma simples explicação sobre a unidade teoria e prática, dado que a práxis se remete a uma transformação contínua e profunda em nível pessoal e estrutural. Na visão de Freire (1987) práxis se remete ao diálogo, pois ao dizer a palavra verdadeira e crítica torna-se possível a transformação. Mas, além do diálogo é preciso ação para que de fato possa acontecer uma transformação nas estruturas sociais.

A práxis nesse contexto do CIFOPLAN se envolve não apenas na aplicação de conhecimentos teóricos na prática, mas também na reflexão crítica sobre essa prática para informá-la e aprimorá-la continuamente. Nos círculos de cultura, a interação entre participantes promove essa reflexão crítica sobre suas próprias ações e as dos outros. A práxis vai além da simples execução de ações; ela implica em agir de forma consciente e informada, onde cada ação é embasada por um entendimento teórico e avaliada para promover mudanças significativas (Entrevistada PIII).

A entrevistada apresenta um conceito pertinente ao contexto da perspectiva da práxis do Projeto CIFOPLAN que se remete a reflexão crítica sobre prática no intuito de agir de forma consciente, informada e contínua com possibilidades de produzir mudanças por intermédio da interpretação da realidade (Vázquez, 1997). *“O diálogo com futuros professores pode incentivar os docentes em exercício a reavaliar e refletir sobre suas práticas pedagógicas, levando a ajustes e melhorias nas estratégias de ensino” (Entrevistada PIII).* Desta forma, a formação docente pelo CIFOPLAN pode acontecer no movimento da perspectiva da epistemologia da práxis crítico-emancipadora (Curado Silva, 2018a).

As temáticas levaram a questionamentos importantes sobre a formação de professores e professoras. *“Por mais que a gente tenha muito tempo de trabalho, tem hora que a gente precisa passar por momentos como esse e o Projeto CIFOPLAN trouxe essa necessidade de pesquisar, de buscar mais, ter uma linha de teoria pedagógica” (Entrevistada PIII).* Segundo Curado Silva (2018a) no contexto da pesquisa o professor e a professora precisa adquirir disciplina nos estudos com técnicas apuradas de aprendizagem para ter capacidade de formular conceitos claros e precisos. *“Eu falo assim de querer buscar mais, de querer estudar mais, de aprofundar alguns temas” (Entrevistada PIV).* Essa precisa ser a postura do professor e da professora pesquisadora, sempre buscando novas possibilidades, procurando parcerias por intermédio de produções coletivas.

Ele até trouxe mais, ele incentivou os professores a escrever sobre todos os projetos realizados na prática pedagógica. O professor faz muita coisa na sua rotina, mas registra muito pouco as suas ações. Porque ele não escreve quase nada, assim, a sociedade não consegue verificar a grandiosidade do trabalho do professor, no tempo que ele não tem, mas que faz com que os estudantes aprendam e a educação de fato aconteça” (Entrevistada PV).

É, no caso pra mim o CIFOPLAN já foi uma ação formativa, ou seja, pra gente que já está há um bom tempo, graduada e pós-graduada, então veio assim uma roupagem de formação não inicial, porque todos nós do curso já temos, né? Mas assim, eh

foi uma ação continuada da nossa profissão, e até mesmo no meu caso definir temas, alguns assuntos pra estudar, pra pesquisar mais pra continuar a nossa formação (Entrevistada PIV).

O projeto CIFOPLAN pode ser constituído como sendo um espaço dialógico e dialético em que professores e professoras tiveram a oportunidade de organizar-se como sujeitos da práxis, ao definir temas para estudar, pesquisar e escrever sobre os projetos que realizam na prática pedagógica, procurando idealizar mudanças no contexto da sala de aula. Conforme Franco (2012) o docente precisa de um ambiente coletivo de mútuas aprendizagens por meio de uma práxis que forma, informa e transforma. Em virtude das mudanças constantes da sociedade o professor e professora precisa de formação contínua, como uma ação formativa para definir temas relevantes, pesquisar sobre e produzir ciência. A ação extensionista do CIFOPLAN pode possibilitar a formação inicial de estudantes da graduação e a formação continuada de professores e professoras.

A troca de experiências ela é muito importante pro desenvolvimento do professor. [...]. É importante esse contato humano, é importante métodos, é importante atividades diferenciadas e muitas ações que podem ser feitas, né. Claro, além de muita formação, o professor precisa de muita formação, a gente lida com muitas situações, pessoas, com crianças, com educação, a educação está mudando, a tecnologia está mudando e tudo isso é importante pra formação do professor (Entrevistado PI).

Na formação contínua dos professores que já estão em prática trouxe necessidades específicas, principalmente por que foram encorajados a buscar mais, refletindo sobre suas experiências e integrando novos conhecimentos no desenvolvimento profissional em sua prática. Ao trabalhar diretamente com professores atuantes na rede municipal, os estudantes têm a oportunidade de [...] uma compreensão mais profunda dos desafios e recompensas da profissão. A interação com diferentes escolas e professores expõe os estudantes a uma variedade de ambientes escolares, o que é crucial para formar uma visão abrangente e realista da educação pública (Entrevistada PIII).

Levando em consideração as falas dos entrevistados e entrevistadas que apoiam a importância da formação docente, como um processo de reflexão crítica sobre as experiências, os desafios e as recompensas da profissão. Os projetos de formação inicial e continuada de professores e professoras precisam “atribuir sentido e significado nas aprendizagens para a docência e, acima de tudo, a sentir prazer em aprender, de modo que seu desejo surja como desejo de saber, de aprender” (Baccon *et al.*, 2020, p. 97). Esse contexto de relações com o saber foram vivenciados no projeto CIFOPLAN, visando mobilizar o grupo docente e os(as) estudantes da graduação e do mestrado a construírem saberes necessários ao exercício da docência.

b) Círculos de cultura e formação de professores e professoras: educação dialógica na perspectiva humanizadora e libertadora

A abordagem deste núcleo de significação tem como objetivo analisar as vivências estabelecidas no CIFOPLAN, mediante as vozes de professoras e professores, nos momentos formativos. Para o desenvolvimento da metodologia dos círculos de cultura Paulo Freire teve forte influência dos movimentos sociais. Sendo assim, a construção do método de Paulo Freire partiu de uma mobilização na década de 1950 de muitos educadores que se empenhavam a favor de uma educação voltada para a realidade da população e as classes menos favorecidas historicamente (Brandão, 1991, 2014).

De acordo com Freire (1983a) o ponto de partida para a utilização do círculo de cultura é o mundo concreto, a partir das diferentes realidades sociais e culturais. Por ser uma metodologia de viés contra-hegemônico, o círculo de cultura tem um grande potencial de ser um instrumento metodológico de formação de professores e professoras numa perspectiva humanizadora e libertadora, com base no reconhecimento crítico da profissão docente e no desenvolvimento da autonomia. *“Tudo que é referenciado ao Mestre Paulo Freire, vejo com muito amor e afeto envolvido e o conhecimento sendo partilhado de forma circular” (P16).* Essa fala demonstra o respeito a vida e obra de educador Paulo Freire, por meio dos círculos de cultura o sujeito consegue fazer uma leitura de mundo de forma crítica desvelando as estruturas sociais de forma a compreender as ideologias de dominação.

Trata-se de uma pedagogia crítica que visa a transformação social, para todos os seres humanos, dominados e dominantes, das relações sociais, incluindo, em primeiro lugar, os processos de ensino-aprendizagem, e que se baseia em um conjunto de parâmetros que se baseiam em dialéticas como filosofia, axiologia e praxeologia. Trata-se, de fato, de uma educação política, no sentido primário, do desenvolvimento da responsabilidade cívica e do compromisso social com a cidade, com a πόλις, ou seja, com a comunidade humana (Lenoir; Lizardi, 2011, p. 63).

Os círculos de cultura freiriano objetiva a transformação de dominados e também de dominantes pela criticidade, no sentido de uma investigação afetuosa de valores morais, éticos, estéticos e culturais com responsabilidade política e social, mediante a comunidade atendida. Freire (1987) defende a ideia da análise consciente da práxis humana, como mediadora do processo de transformação social, no contexto da ação-reflexão, de modo a despertar a consciência crítica dos sujeitos para as relações de opressão e para as injustiças sociais existentes na sociedade.

Mediante as falas expressas na análise das condições objetivas iniciais percebe-se que os professores e professoras participantes do CIFOPLAN, concebem os círculos de cultura como um pouco da história e da experiência de cada participante, um movimento que favorece o conhecimento partilhado de forma circular, horizontal e colaborativa. *“Os Círculos de Cultura*

favorecem sim uma formação docente acadêmica. Os caminhos eleitos nos círculos despertam para mudanças automaticamente tomadas de decisões unilaterais. Não existe educação sem fala, bem pouco falas sem educação” (P9). Conforme Freire (1987) nos círculos de cultura se valoriza o diálogo autêntico que reconhece a si e ao próximo, em que todos tem a oportunidade de dizer sua palavra sempre no respeito as diversidades e com decisões horizontais.

Sim, no meu entendimento eu acredito que os círculos de cultura podem favorecer tanto na formação docente, quanto acadêmica, o diálogo pode ser uma ferramenta central da aprendizagem promovendo uma troca mútua de saberes entre todos os envolvidos. Isso pode permitir uma aprendizagem horizontal e colaborativa (P3). O diálogo é parte que pode diferenciar e mostrar a importância no círculo de cultura, para o desenvolvimento de cada um, mostrando as contribuições para que o CIFOPLAN possa se tornar um sucesso. Acredito ainda que será muito importante e grandioso para os futuros acadêmicos, juntamente com os docentes municipais, [...]. O círculo de cultura nos permite conhecer um pouco da história e experiência de todos (P12). É na academia, no coletivo que as inquietações singulares criam corpo e na pluralidade das falas durante os encontros que acontecem trocas e reflexões no sentido de mitigar essas inquietações (P14).

Os círculos de cultura proporcionam um olhar diferenciado do mundo, principalmente em relação a questões sociais e culturais que são estabelecidas nos contatos entre os(as) participantes do movimento. As falas apontam que os diálogos propiciam a troca mútua de saberes e permite conhecer o contexto histórico dos(as) envolvidos no processo. *“Reflexões, trocas, conhecimentos e cultura são fatores de grande contribuição do aprendizado e da prática educacional” (P11).* Segundo Marinho (2009) o círculo de cultura é um espaço formativo, acolhedor, de reciprocidade e comprometimento. Nesse contexto, o diálogo pode tornar mais brandas e também provocar as inquietações em virtude do movimento contraditório que se torna necessário para compreensão da realidade da práxis docente.

No círculo de cultura os debates são essenciais na construção de saberes, algumas falas são até embasadas em autores *“Bell Hooks, seguidora das ideias de Paulo Freire escreveu uma obra ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade, a autora é convicta que a roda de conversa possibilita mudanças e eu compartilho dessas convicções” (P14).* Conforme a expressão analisada, o círculo de cultura pode favorecer uma educação na perspectiva emancipadora e libertadora, ao viabilizar diálogos e discussões sobre práticas sociais em rodas de conversas, troca de experiência e busca de novos conhecimentos.

Nesse movimento, os temas problematizadores revelam a vivência do cotidiano escolar com conflitos, problemas e dúvidas, promovendo debates de valorização do conhecimento cultural e histórico, autonomia profissional e aprendizagem cultural. *“Os temas geradores, escolhidos, tem na prática e principalmente nos significados a nossa vivência. A realidade do*

nosso município” (P5). A essência principal dos círculos de cultura é a investigação temática, tendo o diálogo enquanto um princípio da educação problematizadora, em que os(as) participantes dos círculos refletem e questionam sobre o que vão dialogar, levando em consideração o universo de suas vivências (Freire, 1987).

Os elementos fundamentais dos círculos de cultura perpassa pelos aspectos culturais que são fundamentais para elaboração do diálogo, *“por meio do conhecimento cultural acontece o conhecimento científico”* (P8). Visto que, *“abre um leque inovador de ideias e temas atuais, além de propiciar o fluir de pensamentos e críticas”* (P1). Afinal, *“são temas históricos e atuais”* (P13). Nesse movimento, *iremos discutir e debater temas que geram conflitos e dúvidas e também para sairmos da nossa zona de conforto para aperfeiçoar nossos conhecimentos* (P17). Desta forma, os temas escolhidos por professores e professoras no CIFOPLAN *“são temas que trazem para a nossa sociedade muitos problemas e principalmente para que possamos levá-los aos grupos que não estão participando deste momento”* (P23). As expressões apresentadas, demonstram que nessa metodologia todos podem ser protagonistas e participarem juntos do processo de construção do conhecimento.

Esse protagonismo pode ser percebido por meio dos diálogos estabelecidos e que foram registrados no diário de campo. Os diálogos revelam a preocupação de professoras e professores com a educação oferecida aos adolescentes no contexto atual. *“As pessoas não tem tempo para trocar experiência e os adolescentes estão gritando por socorro, falta o olhar do professor, o cuidado”* (P22). Sobre essa realidade preocupante, a seguinte fala pode ser esclarecedora: *“Os professores precisam transformar o ambiente escolar num lugar de humanização. O que não é fácil, mas é possível. A humanização interna é fundamental. É preciso ter afetividade, ter empatia com os alunos, trazer para sala de aula algo que envolva. O amor coletivo”* (P9). Para Freire (1983a) a educação é um ato de amor e coragem, no sentido de não temer o debate dos problemas educacionais e sociais, com empatia e amorosidade para conquistar a confiança dos educandos e educandas.

O diálogo tem papel relevante na vida em sociedade é uma exigência existencial para compreensão da singularidade e da coletividade do papel social do sujeito no mundo em seu processo de humanização (Freire, 1987). *“A humanização em sala de aula para mim é tranquilo, mas às vezes, não sou compreendida pela gestão da escola. Eu trabalho com a matemática da vida, um formato de aula diferenciada, mas que as vezes não é aceito pela gestão da escola”* (“P21). Percebe-se na fala da professora que falta o diálogo com a equipe gestora sobre isso outra professora apresenta a seguinte reflexão: *“É preciso participar ativamente da elaboração da Proposta Político Pedagógica da escola. É importante fazer parte*

desse movimento, afinal, o currículo é vivo! Ele existe para que nossas ações possam acontecer” (P6). Nesse sentido, a comunidade escolar pode compartilhar saberes, interesses e decisões de forma coletiva permitindo que as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Sobre essa questão do planejamento pedagógico coletivo Padilha (2012) sugere que o círculo de cultura pode ser ressignificado, levando em consideração o contexto atual e educacional e se tornar uma estratégia relevante na construção dos currículos escolares, respeitando as diferentes culturas e opiniões de forma coletiva e principalmente ética. *“Observar as necessidades de aprendizagem de maneira individual e coletiva, adequando a atuação pedagógica de acordo com a realidade e respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante, são alguns pontos a serem abordados” (P11).* A fala da professora expressa de forma precisa a importância de um planejamento que respeite a diversidade do contexto escolar e as necessidades específicas de aprendizagem.

No que se refere ao contexto da humanização, uma fala bem interessante da professora no círculo de cultura traz a seguinte constatação que precisa ser refletida criticamente: *“Como estamos amarrados no sistema, somos professores querendo uma educação humanizadora, dentro de um mundo desumanizante” (P21).* Conforme Freire (1987) a vocação do homem e da mulher é a humanização no sentido do compromisso histórico, para isso torna-se necessário uma formação permanente e reveladora dos processos de desumanização no esforço de superar as contradições presentes na sociedade. Segundo o autor, os processos desumanizantes podem ser percebidos no sistema capitalista que explora o(a) trabalhador(a), principalmente o(a) trabalhador(a) docente que não possui um salário digno que lhe conceda a liberdade de criar, construir, admirar e aventura-se no mundo de forma realmente humanizada.

A metodologia do círculo de cultura defende o diálogo democrático, crítico e esclarecedor com possibilidades de proporcionar uma educação humanizadora e libertadora, mediante a problematização da realidade. Os círculos de cultura no CIFOPLAN podem promover a problematização de temas relevantes no contexto da educação, de acordo com Freire (1983a) são questionamentos como esses que podem propiciar uma educação como prática da liberdade.

Eu tento usar a criatividade e o lúdico nas minhas aulas, mas eles são muito desinteressados e indisciplinados. Sei que a vida é muito além que o muro da escola. Será que o que eu estou fazendo não está motivando meus alunos do Ensino Fundamental nas séries finais? Será que é necessário trazer mais novidades para a sala de aula? (P6).

Por que as notas de matemática não são boas? Por que isso acontece? Os alunos possuem dificuldade em interpretar algumas nomenclaturas, alguns contextos matemáticos, sendo assim, torna-se importante uma parceria da professora de matemática com a professora de Língua Portuguesa (P14).

Ao observar esses questionamentos, percebe-se que a perspectiva da práxis educativa do CIFOPLAN pode proporcionar a problematização de situações reais do cotidiano escolar e o desafio de ser um profissional docente. O interessante é que esse movimento pode viabilizar a construção das respostas para as problemáticas que são levantadas nos círculos, tornando-se um espaço para o debate dos conceitos, conquistas e desafios que foram apreendidos pelos diferentes sujeitos que compreendem esse processo formativo. Nesse cenário, o diálogo entre culturas pode possibilitar o pensar crítico, a esperança e também a curiosidade. Abaixo segue algumas sugestões apresentadas pelos próprios professores e professoras nos círculos de cultura que podem responder aos questionamentos que foram especificados acima.

No caso de estudantes com comportamentos frequentes de violência e indisciplina, o professor tem que chamar os pais e pedi um laudo médico para garantir um melhor atendimento as necessidades específicas do estudante, visto que essa indisciplina pode ser causada por diferentes fatores, sendo importante investigar esse processo (P4).

Em caso de alunos rebeldes é preciso dar um ponto de limite e também um ato de confiança (P7).

Os alunos problemáticos querem algum tipo de atenção. Alguns pais não demonstram interesse pelos seus filhos. No Brasil não se trabalha as emoções na escola. É preciso lidar com as emoções (P2).

Não existe receita na educação que funcione para todos. Cada realidade tem um problemática diferenciada. Tem situações que foge do profissional, do pessoal. Para enfrentar questões emocionais na escola é preciso utilizar diferentes estratégias. O professor é emoção o tempo todo (P16).

De acordo com Ausubel é preciso trabalhar com os conhecimentos prévios, ou seja, os subsunçores, fazendo links até chegar no saber para obter uma aprendizagem significativa. Os alunos aprendem com mais facilidade pelo concreto (P14).

Uma atividade interessante para as aulas de matemática é criar a caixa da matemática, juntamente com os alunos, colocando vários materiais que podem ser utilizados no ensino da matemática, fita métrica, balança, calculadora, ábaco, material dourado, uno, xadrez, dama, geoplano, palitos, litros diversos para trabalhar volume e outros materiais e jogos (P9).

Estas foram algumas das respostas apresentadas pelos professores e professoras em diálogos estabelecidos no CIFOPLAN. Esses diálogos são carregados de contextos históricos, sociais e também emocionais. Cada fala pode representar a apreensão de determinados conceitos e conhecimentos da realidade docente, mediante suas múltiplas determinações. Esse movimento de ação e reflexão crítica pode fundamentar a formação docente pautada na perspectiva da práxis crítico-emancipadora, que se conecta com atualidade e com a dimensão histórica, favorecendo o domínio das ciências, das artes e do conhecimento com possibilidades de uma auto-organização da profissão docente (Curado Silva, 2018a).

Na idealização dos círculos de cultura Freire (1987), se pautou numa crítica ética e principalmente política, por meio da difusão de aprendizagens horizontais e dialógicas enquanto um processo ativo de conhecimento e partilha do saber. Nesse sentido, as falas

expressam a importância do fortalecimento dos processos educativos desde a base. *“A base precisa ser bem trabalhada é importante alfabetizar, letrar, a literacia em matemática para que os alunos cheguem ao 6º ano com uma boa base” (P6)*. Enfim, torna-se necessário a leitura crítica do mundo (Freire, 1996), assim como, o incentivo à leitura desde a Educação Infantil com atividades de aprendizagem. Além desses relatos, as falas reforçam a importância do planejamento de atividades pedagógicas priorizando questões emocionais e a valorização da diversidade cultural.

“Nós somos importantes, penso que o pensamento pode mudar tudo, sendo assim temos que pensar: Eu tenho os melhores alunos, os melhores pais, os melhores amigos, a melhor escola, enfim, nós somos os melhores” (P16).

“A educação emocional é muito importante para a educação, principalmente para as disciplinas do eixo temático das exatas, visto que, tais disciplinas exigem muito da memorização, repetição e interpretação. Muitos alunos sofrem nessa disciplina por não conseguir controlar a ansiedade” (P1).

“Temos que valorizar a diversidade cultural de nossos alunos, demonstrar que autonomia é aquilo que queremos conquistar. Somos capazes de lutar!” (P8).

De acordo com Freire (1987) um sujeito emocionalmente instável torna-se cada vez mais oprimido, pelo fato de se sentir incapaz de lutar por sua libertação, sendo alienado pela estruturas dominantes, *“fazendo-o mais emocional que crítico”* (Freire, 1983a, p. 89). Daí a importância de saber lidar com as emoções, para se sentir confiante, controlar a ansiedade e ser crítico(a), compreendendo a essência dos conteúdos trabalhados na escola para construção de uma sociedade melhor.

Em relação a construção de conhecimento, Padilha (2012) esclarece que o círculo de cultura é um espaço privilegiado de resgate das relações culturais, interculturais e intertransculturais, visto que pode permitir o aprofundamento de diferentes conhecimentos com base nas diferenças pessoais e grupais dos(as) participantes em seus diferentes contextos, levando em consideração a inter-relação entre os aspectos sociais, culturais, emocionais, econômicos e políticos na perspectiva de uma educação voltada para a cidadania e para emancipação do ser humano.

Na análise das condições objetivas finais os argumentos das professoras e professores retomam novamente a questão do ambiente harmonioso, parceria familiar, afetividade, inteligência emocional e a importância de trabalhar com a cultura, a diversidade e a autonomia no contexto da sala de aula. *“A escola deve apresentar um ambiente harmonioso, confiante para que o educando possa demonstrar suas habilidades e seguir seus estudos” (P3)*. A escola como espaço coletivo de aprendizagem e também enquanto aparelho ideológico do Estado precisa ser estruturada num ambiente de harmonia e de diálogos horizontais para possibilitar a

emancipação, visto que a escola também pode ser um espaço de manipulação das classes dominantes pela perpetuação de ideologias hegemônicas.

Caso a escola e também os espaços familiares sejam um lugar de imposição, “os educandos cedo descobrem que, como ao lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar” (Freire, 1987, p. 95). Essa fala de Paulo Freire se justifica no argumento da professora: “*A falta de parceria familiar cada vez mais severa dificulta o trabalho pedagógico*” (P11). Bem como, no seguinte argumento: “*Convivendo com os jovens de hoje, é perceptível a falta de inteligência emocional e a afetividade entre eles, entre alunos e família*” (P7). Sendo assim, tanto escola, quanto o lar precisam ser um espaço de diálogo amoroso, horizontal e democrático.

O círculo de cultura pode agregar saberes, relatos orais e debates, nesse espaço democrático as falas de professores e professoras indicam novas possibilidades de atividades de aprendizagem numa perspectiva crítica e emancipadora. “*O professor quer trabalhar com a autonomia e a diversidade precisar abrir caminho para a liberdade e esquecer o desejo de controlar a sala de aula, nos padrões tradicionais. [...], cada escola tem sua própria cultura e esta será tão diversificada quanto o são os seres humanos*” (P9). Essa fala dialoga com os ensinamentos de Paulo Freire em todos os sentidos. Nas palavras de Freire (1987) uma educação libertadora é problematizadora, não transfere, nem tão pouco transmite conhecimento. Ela desperta nos homens e mulheres a autonomia e o pensamento crítico.

Com essa mesma vertente de despertar nos(as) estudantes uma visão própria de mundo, outra professora acredita “*que proporcionar conhecimento múltiplos aos estudantes isso proporciona-lhe liberdade e maiores condições de desenvolver criticidade sobre o que se estuda*” (P14). E para propiciar conhecimentos diversificados “*acho muito importante falar, debater, mostrar entre vários outros, o quão isso pode influenciar na sua conduta de vida, tanto dentro da Escola, quanto fora dela*” (P20). Com esses argumentos as professoras demonstram uma certa afinidade com a perspectiva de uma educação humanizadora e libertadora, priorizando em suas práticas pedagógicas debates para o desenvolvimento da criticidade.

Quando a professora fala de proporcionar conhecimentos múltiplos essa expressão se remete a interdisciplinaridade, que outra professora complementa “*a interdisciplinaridade faz parte de nossa vivência no cotidiano escolar*” (P12). Na concepção de Gadotti (2006) a interdisciplinaridade rompe com a denominação de disciplinas e visa a construção de um conhecimento globalizante, em que não basta apenas integrar conteúdos, mas articular os conhecimentos levando em consideração contexto social, cultural, econômico e político. Para Freire (1987) a interdisciplinaridade está vinculada a problematização dos conteúdos para

desvelar a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada, relacionando assim como Gadotti (2006), os diferentes contextos.

Nas entrevistas as expressões transcritas indicam a necessidade de transformação na prática pedagógica, em que os diálogos estabelecidos com as diferentes escolas e professores/professoras ajudaram a compartilhar vivências e aprofundar em alguns temas. De acordo com a professora entrevistada no círculo de cultura “*Quando existe a troca de experiência cada um pode aprender com aquilo que se traz na sua vivência. [...] Trazendo assim transformações tanto pra prática pedagógica, quanto pra aquela pessoa que ainda vai começar nesse processo*” (Entrevistada PII). Sendo assim, na visão da professora o círculo de cultura pode ser um espaço formativo da práxis docente pelo intercâmbio de saberes entre professores(as) e estudantes da universidade, por meio de projetos extensionistas.

É eu fui percebendo que o processo de aprendizagem no CIFOPLAN acontece pela troca de experiência. [...] ele trouxe essa transformação em relação as vivências, quando os professores dialogavam, falavam das suas dores, do seu sofrimento e também das suas experiências. Isso foi trazendo para minha vida, pra minha prática pedagógica o desejo também de fazer com que os meus alunos eles comessem a refletir sobre as ações deles (Entrevistada PII).

A participação nos círculos de cultura permite uma vivência intensa do conceito de práxis, mostrando que ela não é apenas uma teoria abstrata, mas uma prática vivida e dinâmica. [...] Esse entendimento da práxis ressalta a importância de ações conscientes e informadas que podem transformar sujeitos e sociedade (Entrevistada PIII).

O que eu mais vejo é essa forma assim de reunir conhecimentos tanto acadêmicos, quanto empírico e também lá do nosso chãozinho de sala de aula, porque às vezes quando a gente vem da universidade vem com muita coisa, muita gana, né? Muito conhecimento e quando a gente chega pra praticar a gente esbarra em alguns pontos. Então muitas dessas entraves a gente conseguiu conversar, dialogar e num grupo grande, né? Cada um colocando seu ponto de vista (Entrevistada PIV).

A metodologia do círculo de cultura parte do reconhecimento da identidade cultural num contexto de valorização das diversidades culturais e locais como instrumento de aprendizagem, que no CIFOPLAN pode acontecer mediante a troca de experiências. As vozes das entrevistadas acima trazem emoção, momentos de reflexão, mas também expressam a importância de ações conscientes e informadas que podem transformar sujeitos e sociedade. Essa expressão revela a presença da perspectiva da práxis na rotina pedagógica da professora. Para Curado Silva (2018a) práxis é ação educativa e sistemática na formação humanística de sujeitos históricos que compreende que o trabalho docente acontece na articulação entre o saber e o fazer, assim como, no diálogo entre sujeitos coletivos, em que cada um expressa o seu ponto de vista.

A ideia da visão humanizadora do projeto é justamente esse contato. Então a gente tinha ali além de professores, além de alunos a gente tinha ali colegas, pessoas e que muitas vezes era até interessante porque o círculo de cultura parecia até uma terapia. Então cada tema ali as pessoas se sentiam tocadas com aquele tema, eles relatavam ali o que estavam sentindo, como eles estavam pensando né. Isso foi muito

interessante, acrescentou muito na parte humana de formação dos professores, né. Porque não traz só experiências específicas, que a maioria dos processos formativos de professores são específicos, ou seja, como ensinar matemática, como ensinar língua portuguesa, como ensinar métodos, como chegar ao autoconhecimento. Mas, o círculo de cultura possibilita entender você como pessoa, os desafios que você pode ter, como você pode vencer os seus parâmetros, as suas preocupações e conseguir aplicar isso no cotidiano (Entrevistado PI).

Nessas modificações sociais sempre temos conflitos de como ensinar e na sociedade atual a educação humanizadora é essencial, uma vez que apenas as aulas da universidade não são suficientes, pois repassam apenas a teoria, mas não a prática (Entrevistada PV).

Conforme relatado pelo professor entrevistado o projeto CIFOPLAN valoriza a parte humana da formação de professores e professoras, como se fosse um momento de terapia, de diálogo e transformação em relação as vivências. Pelo fato dos temas problematizadores partirem da realidade social e cultural dos professores e professoras compreende-se essa sensibilização com os temas abordados. Assim como, o entendimento em relação a proposta formativa do CIFOPLAN, que não se pauta na epistemologia da técnica, com receitas prontas mecanizadas para o professor e a professora apenas aplicar em sala de aula, mas se trata de uma formação pela perspectiva da práxis crítico-emancipadora, de viés crítico e consciente do papel do sujeito na sua formação/ação (Curado Silva, 2018a).

Obviamente como em todo projeto, as vezes, não é possível alcançar o objetivo principal, mas conseguiu sim passar a ideia do planejamento e a ideia do conteúdo ali com os professores (Entrevistado PI).

É pra mim realmente o CIFOPLAN foi bem planejado, bem orientado. Porque a gente teve temas que não são abordados na nossa vivência profissional (Entrevistada PII). Durante os círculos de cultura eu percebi que as ações eram intencionalmente planejadas, sempre voltadas para a formação do trabalhador docente, levando em conta suas colocações e necessidades. Esse tipo de abordagem está alinhada com os princípios pedagógicos de Paulo Freire e com a metodologia dos círculos de cultura, que promovem um espaço de diálogo, reflexão crítica e ação transformadora (Entrevistada PIII).

Que era cada encontro a gente via que tinha sido de uma forma que a gente consolidasse também aqueles temas que foram escolhidos lá no início. [...] estudantes universitários que estavam lá nos acolhendo, nos direcionando, movimentando também [...]. Então ficou tudo bem planejado (Entrevistada PIV).

O objetivo principal do Projeto CIFOPLAN era produzir conhecimento científico no contexto da profissão docente e viabilizar a formação de acadêmicos da UEG e professores do município de Planaltina – GO de forma crítica e emancipadora. De acordo com as falas de professores e professoras, nem sempre é possível alcançar o objetivo principal, principalmente mediante o número de participantes e alguns desafios que apareceram durante a realização dos encontros e que foram detalhados no próximo tópico. Porém, conforme os relatos apresentados acima, o projeto foi apresentado em etapas bem definidas, o que pode demonstrar a importância do planejamento de ações intencionais para formação do trabalhador e da trabalhadora docente,

levando em conta suas vozes e necessidades com ações alinhadas com os princípios pedagógicos de Paulo Freire.

c) Desafios na formação continuada de professores e professoras mediante a participação num projeto de Extensão Universitária

O propósito deste núcleo de significação foi analisar os desafios que surgiram no decorrer da realização do CIFOPLAN de forma crítica e consciente, visto que uma ação intencionalmente planejada pode ser repensada e ressignificada a cada encontro estabelecido. Para analisar um objeto de estudo é preciso pensar nas mediações, ou seja, nas várias determinações que fomentam o projeto ou nas entraves, nos desafios que se fizeram presente no trabalho concreto (Kochhann, 2022). Sobre esse processo investigativo, Martins (2006) reforça que para chegar ao concreto pensado, o objeto precisa ser analisado pela mediação, visto que nesse movimento existe um conflito entre as particularidades do objeto e a sua universalidade.

Levando em consideração as particularidades do objeto de estudo, na análise das condições objetivas iniciais os argumentos de professores e professoras indicam alguns desafios imediatos presentes na formação docente proposta pelo projeto CIFOPLAN, no que se refere a dificuldades para escrever um artigo científico, dificuldade no engajamento das famílias no cotidiano escolar, o trabalho pedagógico com a interdisciplinaridade no contexto da sala de aula e principalmente a organização e gestão do tempo para o planejamento pedagógico, as leituras, as atividades acadêmicas e a pesquisa.

No transcurso da formação, houve um grande incentivo para a escrita acadêmica, no sentido de construir um pensar colaborativo sobre as vivências proporcionadas pelo CIFOPLAN. *“O meu maior desafio é a distância, tempo que estou afastado dos saberes acadêmicos” (P5)*. Esse relato demonstra que ainda existe um distanciamento entre a prática docente e a produção e construção do conhecimento científico. Outra fala revela a *‘falta de tempo para estudar as referências bibliográficas, dificuldades em escrever artigos, engajamento das instituições escolares’ (P18)*. Além da dificuldade em escrever dentro das normas acadêmicas, o que não precisa ser visto como um empecilho para a escrita, a professora relata outro desafio que foi a falta de engajamento das unidades escolares, dado que alguns gestores, mesmo a pedido da Secretaria Municipal de Educação não aceitaram liberar seus professores e professoras para participarem da formação.

Na Rede Municipal de Educação de Planaltina - GO não existe jornada ampliada, sendo assim, os professores e professoras, na maioria dos casos, não possuem carga horária livre

durante a semana para participar de uma formação. De acordo com Franco (2012) essa jornada de trabalho intensa tem vedado professores e professoras de tempo e espaço para uma formação, tornando a pesquisa nos espaços escolares uma prática quase inexistente. *“Participar desse projeto pode trazer muitos desafios para a formação do docente, dentre eles temos: Gestão de tempo em conciliar a carga horária de aulas, pesquisas e outras atividades acadêmicas com as demandas do projeto de extensão pode ser difícil, exigindo um tempo maior”* (P3). Nesse contexto, a gestão do tempo e do conhecimento torna-se necessária na carreira docente.

A organização do tempo e a gestão do conhecimento pode ser iniciada mediante a utilização de uma agenda para anotar as demandas do dia com detalhes, para não esquecer de nenhuma atividade e organizar melhor o tempo (Kochhann, 2021b). Afinal, as falas se reportam a questão da *“organização do tempo destinado aos estudos e pesquisas no decorrer do curso e da formação”* (P16). E a dificuldade da *“escrita de gêneros diversos, inclusive científico”* (P11). Nesse contexto, professoras e professores percebem que precisam *“voltar a estudar, a ler mais, já que fiquei estagnada, mas acredito que ao abrir a mente para o novo tenho certeza que obterei resultados positivos”* (P17). Essa volta aos estudos na carreira docente torna-se um desafio, dado que existem fatores sociais e econômicos que atrapalham esse processo formativo, mas também pode ser uma saída para construção de uma educação mais justa e igualitária.

Outro desafio interessante apresentado por um professor se refere a interdisciplinaridade, em que ele diz assim: *“O desafio é sempre a interdisciplinaridade e o convívio com assuntos específicos”* (P1). Talvez pelo fato dos professores e professoras pertencerem aos grupos finais do Ensino Fundamental, lecionando disciplinas específicas, a integração com outras áreas do conhecimento se apresenta como desafiadora. Segundo Gadotti (2006) é preciso superar a fragmentação e a especialização do conhecimento, visando um ensino globalizado e com discussões dialógicas.

A seguinte expressão *“por um desejo interno do diálogo com um mundo que acredita poder agir em uma realidade tão engessada”* (P21), indica a vontade da professora em dialogar com seus pares, mesmo diante de uma sociedade hegemônica e contraditória. Nessa vertente, Freire (1996, p. 58) evidencia que *“O educador e a educadora críticos não podem pensar que [...] podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica”*. A educação libertadora e humanizadora por ser crítica, política, histórica e pedagógica pode vir a ser uma referência de concepções com perfil transformador no combate às desigualdades sociais, em constante contradição com as ideologias dominantes, na busca por uma sociedade com mais qualidade de vida em aspectos educacionais, sociais, culturais, econômicos e políticos.

O processo de formação docente pode caminhar juntamente com a história humana e social dos(as) estudantes atendidos na Rede Municipal de Ensino de Planaltina - GO. Esse contexto pode ser verificado na seguinte fala: *“O desafio é de levar algo motivador para nossos estudantes”* (P10). A fala expressa a preocupação com a aprendizagem significativa dos(as) estudantes, os diálogos estabelecidos nos círculos de cultura pode enfatizar atividades motivadoras e de reflexão crítica. Outro argumento diz respeito a necessidade da parceria familiar: *“A dificuldade em trabalhar juntamente as famílias dos educandos”* (P23). A família é o primeiro e principal agente de socialização do sujeito, mas *“a construção da primeira identidade social, ocorre na escola, pois é quando o sujeito se depara com o contexto social mais amplo e diverso”* (Martinez, 2020, p. 257). Desta forma, a parceria familiar pode se constituir como fundamental para a construção da identidade social do sujeito.

Nos círculos de cultura foram discutidos alguns desafios da profissão docente que acaba interferindo na ação educativa intencional e sistemática. *“Muitas vezes a própria gestão escolar aponta empecilhos para trabalhar com a diversidade, não permitindo o trabalho com estratégias diferenciadas, sendo importante um espaço para estudos e troca de experiências dentro da unidade escolar”* (P21). A importância de uma gestão democrática e participativa na área educacional, pode ser observada desde o Manifesto de Córdoba em 1918, um movimento estudantil que influenciou as universidades na luta por uma renovação educacional, que envolve uma gestão democrática e transparente, com autonomia universitária, valorização da diversidade (cultural, social, étnica, racial, de gênero) e críticas a métodos tradicionais (Imperatore, 2019).

Nas escolas municipais, esse movimento de renovação educacional, pode ser influenciado pelos conselhos escolares com representantes de vários segmentos, inclusive estudantes, uma possibilidade para o planejamento de propostas e estratégias diferenciadas de ensino, que podem ser elaboradas pelos próprios educandos e educandas da escola e apresentadas para apreciação do conselho escolar, mediante diálogo construtivo em prol de uma gestão democrática e participativa. Esse movimento dialético e dialógico que pode ser empreendido pelos conselhos escolares pode motivar a construção de uma formação acadêmica, omnilateral e quiçá emancipadora (Kochhann, 2022).

De acordo com outra professora *“a escola não quer fazer a discussão de problemas, os temas voltados ao racismo, incomodam, dão trabalho, precisa conhecer com intensidade para trabalhar”* (P8). De fato, a discussão de uma temática como racismo exige uma fundamentação teórica aprofundada sobre o assunto. Segundo Gomes (2003, p. 181) *“a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras*

e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente”. Nesse sentido, as escolas podem fomentar a construção de uma educação antirracista com investigação crítica e reflexiva, desde a perspectiva individual de cada sujeito até o planejamento de agendas coletivas, públicas e institucionais de enfrentamento ao racismo.

Na análise das condições objetivas finais os desafios incluem a dificuldade de inovar, repensar e refletir criticamente ações e metodologias para um ensino mais humanizado e com novas abordagens educacionais. “Os desafios incluem a constante adaptação a novas abordagens educacionais” (P9). Além disso, “é sempre um desafio participar de mudanças” (P12). Em relação ao tempo, “às vezes [...] nos vemos numa espécie de “piloto automático” ensinando sem muita reflexão, as diversas atividades escolares tumultuam nossa capacidade reflexiva do ensinar” (P14). Nesse sentido, é preciso “pensar nos dilemas e dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar para a construção da sua identidade docente” (Baccon *et al.*, 2020, p. 74). Diante desses desafios, o CIFOPLAN pode ser um espaço de discussão dos dilemas e de construção coletiva de alternativas para as dificuldades encontradas.

Nesse contexto formativo, além das dificuldades apresentadas para promover mudanças no ensino, os “desafios enfrentados foram a falta de tempo para concluir o curso é muito importante que todos [...] tenham acesso a esses cursos e que a secretaria busque estratégias para que todos possam participar do curso, já que o mesmo abrange vários temas pertinentes aos dias de hoje” (P17). Alguns professores e professoras tiveram problemas com a liberação pelos gestores escolares para participação de todos os círculos de cultura. Curado Silva (2018a) defende que o princípio orientador para uma sólida formação teórica, requer unidade entre teoria e prática, gestão democrática na escola, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar, articulação da formação inicial e continuada.

O desafio para formação docente num viés crítico, perpassa pela dificuldade de desvelar os reais motivos dos problemas educacionais que são complexos, estruturais e necessitam de abordagens sociais, históricas e culturais para serem compreendidos em sua essência. O relato da professora abaixo defende uma metodologia que pode ser considerada tradicional, posto isto, repensar questões como essas são fundamentais para desvelar as contradições existentes no contexto educativo.

Houve uma pesquisa no Distrito Federal em que ressaltava que 50% dos alunos que saíram do ensino médio não sabiam nem matemática nem português. Isso é grave? Gravíssimo, analfabetos funcionais. Então após essa análise, percebi e voltei para o simples, sem doutrinação, sem invenção e sem perda de tempo. Tendo em mente que o discente aprende se for ensinado, ensinando com domínio de conteúdo, disciplina, clareza e conhecimento (P18).

Os altos índices de jovens que não sabem ler e interpretar são alarmantes no Brasil. Porém, na visão de Freire (1996, p. 14-15) “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no [...] conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Para ensinar e aprender de forma crítica o autor defende a rigorosidade metodológica, de forma a incentivar os estudantes a pensarem certo com atividades de autonomia, criatividade, humildade e persistência. Quando o professor e a professora age dessa forma com persistência e motivação, o tempo pedagógico pode ser valorizado e a aprendizagem torna-se fluente em ambos. Entretanto, torna-se importante salientar que o Estado também precisa assumir o compromisso com a oferta de uma educação de qualidade e equidade.

Nesse contexto de vivenciar as dificuldades e os problemas educacionais na análise das condições objetivas finais teve um comentário que pode ser considerado desestimulante para os acadêmicos em formação inicial: *“Talvez assustador para os acadêmicos e uma forma de testemunharem um pouquinho do fantasma de como será ele no futuro”* (P21). Esse relato pode ter surgido em virtude do tema problematizador intitulado “Violência no ambiente escolar e desinteresse dos educandos”. Neste círculo de cultura houve o relato de depoimentos assustadores dos problemas que acontecem no cotidiano das escolas. Depoimentos dessa natureza podem parecer assustadores para aqueles(as) que estão iniciando no processo, mas precisam ser dialogados em busca de soluções coletivas, assim como aconteceu no círculo de cultura.

Diante de situações contraditórias que infelizmente são constantes na profissão docente, por mais difícil que sejam, torna-se necessário falar abertamente sobre elas em espaços coletivos. “A compreensão da carga psíquica do trabalho, suas tensões e possíveis formas de equilíbrio, é fundamental para promover ambientes laborais mais saudáveis e humanizados” (Martins; Pires, 2024, p. 150). Dado que essas situações problemas precisam ser investigadas, pesquisadas, dialogadas e se possível superadas por todos(as) aqueles(as) que fazem parte do cotidiano escolar. Talvez essa não seja a solução para a situação problema identificada, mas provavelmente será um caminho a ser percorrido em busca de soluções e de forma coletiva.

Com a realização da entrevista foi possível apreender com maior profundidade as dificuldades de professores e professoras de continuarem estudando, principalmente em relação a formação continuada em nível *Stricto Sensu*, nos cursos de mestrado e doutorado, em virtude da extensa carga horária diária do trabalhador e da trabalhadora docente que precisa trabalhar em dois turnos, ficando pouco tempo disponível para sua formação, as pesquisas, o

planejamento pedagógico, além da dificuldade de se manter assíduo nos encontros do projeto CIFOPLAN.

Agora o principal desafio do projeto CIFOPLAN pra mim foi o desafio dos professores de continuar estudando, buscar a pós-graduação em mestrado e doutorado. Porque na teoria os ganhos financeiros são muito poucos pra nossa carreira, mas os ganhos que a gente pode ter com conhecimentos, com história, com currículo eles assim de certa maneira são até indescritíveis. Então o principal desafio é de mostrar para os professores que a gente não pode se acomodar [...]. Então esse processo de ser pesquisador pra mim é um grande desafio do Projeto CIFOPLAN de continuar estudando e de escrever dentro das nossas áreas daquilo que a gente acha importante (Entrevistado PI).

O desafio foi se manter presente no curso. Acredito que a carga horária de quatro horas, foi um pouco extensa. [...] A questão do tempo foi um desafio” (Entrevistada PII).

Os desafios estão relacionados aos horários, que nós professores temos uma carga horária muito pesada no município, não temos tempo para planejamento pedagógico. E a necessidade do nosso desenvolvimento científico, visto que temos que ler mais, estudar mais, e esse horário acaba sendo o vilão da história (Entrevistada PIII).

E o desafio é continuar com essa inquietação até voltar lá pros bancos lá da formação continuada, né? Que é voltar e conseguir a vaga lá no mestrado pra continuidade dos estudos (Entrevistada PIV).

Por meio das falas transcritas acima percebe-se que os desafios dos professores e professoras estão relacionadas basicamente a falta de tempo para uma formação sólida e consistente. Esses desafios de gerenciamento do tempo dificulta uma melhor organização da vida profissional e pessoal, principalmente em relação a construção e produção de artigo científico. Haja vista, que o processo de escrita científica exige tempo para a pesquisa da fundamentação teórica e a organização das normas acadêmicas da ABNT e da Língua Portuguesa.

Então no primeiro momento quando veio a informação que a gente tinha que escrever, veio aquele êxtase, depois começou as dificuldades de linguagem, de produção e o cotidiano que tem as obrigações da educação, do diário, da família e ter que voltar com a escrita, fazer, ter ideias de ler pra poder escrever, pra fundamentar. A fundamentação teórica, tudo isso foi muito desafiador. Mas eu acredito que depois o resultado ficou muito bom (Entrevistado PI).

Tive também muitas dificuldades, porque até então eu estava parada e aí tive que quase voltar a ler os autores tudo novamente. Começar a fazer de novo as minhas e as anotações, paginação [...]. A gente teve dificuldades para escrever o artigo dentro das normas acadêmicas (Entrevistada PIV).

Os desafios seriam conseguir realizar os encontros e manter os custos de lanches, transportes para trazer todos os palestrantes e mediadores que fizeram o CIFOPLAN acontecer [...]. Então eu acho que o CIFOPLAN foi uma luz para correrem atrás da formação, por ser do interesse de todos, ficou bem nítido (Entrevistada PV).

Outro desafio apresentado pelos professores e professoras se refere a maior participação e credibilidade da Secretaria Municipal de Educação no Projeto CIFOPLAN. “Só que não é dado o crédito nem o devido valor. Então ter potencial tem sim. Mas tudo tem que ser acreditado, né? E confiar que tem bons frutos” (Entrevistada PIV). A professora relata que o

CIFOPLAN tem potencial para vir a ser um projeto revolucionário de formação docente, mas faltou um maior reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação com uma participação mais ativa no processo, no que se refere a disponibilização de um local mais acessível para realização dos encontros e a presença de membros da equipe pedagógica nos círculos, no sentido de se tornarem multiplicadores do movimento nos espaços pedagógicos do município.

De acordo com as falas apresentadas verifica-se que os professores e professoras também perceberam, assim como, os estudantes da graduação e do mestrado, a falta de recursos financeiros para realizar os encontros. *“Os desafios seriam conseguir realizar os encontros e manter os custos de lanches, transportes para trazer todos os palestrantes e mediadores que fizeram o CIFOPLAN acontecer [...]. Então eu acho que o CIFOPLAN foi uma luz para correrem atrás da formação”* (Entrevistada PV). A oferta do lanche em todos os encontros foi realmente um desafio, para esse movimento a pesquisadora com a ajuda dos estudantes universitários buscou parcerias junto ao sindicato da categoria, os políticos municipais e no comércio local. Quanto ao transporte de debatedores e estudantes da UEG de Luziânia foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO, conforme acordado anteriormente.

Destarte, diante dos desafios da formação docente vivenciadas no CIFOPLAN e apresentadas por professores e professoras, percebe-se a necessidade de maior envolvimento da universidade e da comunidade atendida, no caso a Rede Pública Municipal de Educação para consolidação de um projeto mais consistente e reconhecido pela comunidade acadêmica e municipal. Entretanto, essas provocações são fundamentais para a gestão do projeto repensar e ressignificar ações na perspectiva de uma formação docente pela práxis crítico-emancipadora.

De acordo com Saviani (2011) mesmo diante das limitações das políticas públicas em vigor, o trabalho pedagógico, histórico e crítico dos professores e professoras precisam prosseguir e persistir na busca da qualidade. Com essa perspectiva de repensar novas possibilidades, segue o Quadro 43 com algumas sugestões de melhorias no caso de uma segunda versão do CIFOPLAN na visão de professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Planaltina – GO.

Quadro 43 – Sugestões de professores e professoras para uma segunda versão do CIFOPLAN

Nº	Falas de Professores e Professoras
01	<i>“Diminuição do tempo de curso” (P1).</i>
02	<i>“Um espaço melhor” (P3).</i>
03	<i>“Ser reconhecido pelo município que atuamos” (P4)</i>
04	<i>“Colocar algo mais voltado para a prática em sala de aula” (P6)</i>
05	<i>“Um dia de oficinas para cada área” (P7).</i>

06	<i>“Considerar aspectos-chave para aprimorar a experiência educacional. É fundamental implementar avaliações contínuas, diversificar as atividades práticas e incorporar tecnologias para refletir as tendências atuais na educação. Poderia também ser em um outro horário, sugestão de ser no matutino também. Essa primeira versão foi espetacular, poucos ajustes para a segunda edição” (P9).</i>
07	<i>“Possibilidade de participação on-line nos encontros, em casos excepcionais de impossibilidade do encontro presencial. Carga horária de certificação maior” (P11).</i>
08	<i>“Poderíamos repensar mensal, o encontro” (P12).</i>
09	<i>“Poderia ter um espaço com cadeiras confortáveis” (P13).</i>
10	<i>“Constância... o projeto é muito bom, e teria melhor aproveitamento se houvesse Constância [...] para que ele além que “sacudir” o professor para que saia do “piloto automático” poderia chegar a outros professores que não tiveram a oportunidade” (P14).</i>
11	<i>“Levar os grupos de estudo do CIFOPLAN para experiências nas salas de aulas dos participantes” (P15).</i>
12	<i>“Acredito que só algumas coisas básicas no ambiente (espaço físico), mas o restante correu maravilhosamente bem durante os encontros” (P16).</i>
13	<i>“Que todos os professores da rede municipal possa participar de forma que não prejudique seu horário” (P17).</i>
14	<i>“Não sei, talvez ver mais pensadores de linhas diferentes” (P18).</i>
15	<i>“Ter uma segunda opção de horário (no caso à noite). E também um dia alternativo, caso não der de participar naquela semana ou dia específico” (P20).</i>
16	<i>“Mais práticas e estudos de casos” (P21).</i>
17	<i>“Mais divulgação deste projeto maravilhoso e assim mais gente participando” (P22).</i>
18	<i>Então eu faria uma formação por localidade, respeitando as realidades locais e para os diferentes níveis de ensino” (Entrevistada PIII).</i>

Fonte: Elaborado pela autora com as sugestões dos professores e das professoras (2024).

Como base nas sugestões apresentadas no quadro acima, o Projeto CIFOPLAN pode reestruturar suas ações e promover uma formação por localidade, respeitando as realidades sociais, econômicas e culturais presentes em cada unidade escolar. Entretanto, uma formação na perspectiva da práxis não acontece de forma imediata, ou seja, pelo simples contato com as experiências pessoais e vivenciadas na realidade em contato com o Projeto CIFOPLAN, sem considerar suas mediações mais profundas. Por isso, a necessidade da *“constância...chegar a outros professores que não tiveram a oportunidade” (P14)*. Desta forma, pode ser possível chegar ao conhecimento mediato que envolve a compreensão mais profunda e teórica da realidade, alcançada por meio da reflexão crítica e da mediação entre a prática e a teoria.

Nesse sentido, o conhecimento mediato supera a visão fragmentada e imediata, permitindo aos professores e professoras analisarem a realidade educacional além das aparências e enxergar, por exemplo, como o sistema educacional é influenciado pelas relações de classe, pelas políticas públicas, pela luta de classes, pela divisão social do trabalho e pelas contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Essa mediação teórica é fundamental para que o professor compreenda a totalidade do fenômeno educacional e promova mudanças no contexto histórico, mediante ações políticas e filosóficas dos sujeitos envolvidos com possibilidades de transformação da sociedade (Curado Silva, 2008).

Levando em consideração a necessidade de desenvolver propostas formativas que fomentem o conhecimento mediato, a elaboração e consolidação de um projeto de extensão

para formação docente perpassa por diferentes contradições e desafios no âmbito educacional, municipal e acadêmico. Entretanto, as contradições e os desafios podem apontar possibilidades mediativas de ressignificação e reestruturação da proposta formativa do CIFOPLAN como espaço dialógico e dialético em constante movimento na perspectiva de uma educação libertadora, humanizadora e quiçá emancipadora.

d) Conquistas e contribuições na formação continuada de professores e professoras vivenciadas num projeto de Extensão Universitária

A discussão proposta para este núcleo de significação parte da concepção que o conhecimento é construído e constituído por vozes e ideias diversas. Nesse sentido, a formação fundamentada no Projeto CIFOPLAN pode vir a ser uma importante estratégia de formação continuada de professores e professoras na perspectiva de repensar e ressignificar suas ações teórico-práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos de acordo com a realidade da comunidade atendida na atuação docente, seguindo a perspectiva da práxis crítico-emancipadora na visão de Curado Silva (2018a) e Kochhann (2022).

Em consonância com esse processo de formação contínua Freire (1996, p. 21), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desta forma, as discussões estabelecidas no CIFOPLAN parte das vivências estabelecidas no cotidiano escolar e do debate de temas problematizadores do contexto atual considerados relevantes na formação inicial e continuada de professores e professoras, visando entender a realidade educacional e as suas contradições.

Desse modo, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, se apresenta como alternativa fundamental para o bom exercício da profissão, dado que, a atuação desse profissional requer um estudo sólido, consistente e contínuo de saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a ação docente. Levando em consideração esses argumentos a análise das condições objetivas iniciais apresenta os relatos de professores e professoras sobre suas conquistas formativas, vivências e percepções durante a participação no Projeto CIFOPLAN.

Considero que as conquistas estejam relacionadas ao fato de poder compartilhar com o círculo, em que o aprendizado pode ser adquirido pela capacidade de dividir com os docentes todo aprendizado e ainda poder mostrar um pouco do conhecimento de cada um, esse contato mais próximo pode vir a ser importante e prazeroso (P12). A maior dessas conquistas certamente será meu crescimento intelectual e pro tabela o crescimento intelectual dos meus estudantes. Não posso deixar e mencionar o ganho que o município terá com cidadãos mais conscientes porque receberam um ensino mais emancipador (P14).

*Acredito que o desenvolvimento de competências práticas, ou seja meu envolvimento em atividades, onde teoria e práticas andam lado a lado e a interação de diferentes áreas do conhecimento ajudando a ampliar a minha visão docente (P3).
Sim, pois através das nossas experiências os estudantes terão uma percepção da realidade do ensino no município, não ficando somente no campo da teoria e os estudantes também podem trazer novas ideias na prática do ensino-aprendizagem (P17).*

A partir do teor das falas expressas acima, percebe-se que o Projeto CIFOPLAN pode salientar conquistas relevantes na formação docente tanto inicial, como continuada, mediante o compartilhamento de saberes nos círculos de cultura, numa perspectiva de formação científica e emancipadora. Nesse sentido, o projeto visa incentivar o desenvolvimento de atividades na unidade teoria e prática – práxis, em que Saviani (2011, p. 17) reforça “Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria”. A troca de experiências entre estudantes da universidade, professores e professoras em atuação tem revelado a importância da prática docente envolvida e fundamentada pela teoria (Curado Silva, 2018a).

Os diálogos estabelecidos no CIFOPLAN pode refletir “elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (Freire, 1996, p. 7). Esses elementos podem ser percebidos nas seguintes falas: “Tenho busca constante pelo saber, pelo compartilhar, pelo multiplicador de conhecimentos dentro da sociedade. Esse projeto pode ampliar conhecimentos e ultrapassar as fronteiras da escola” (P22). Nesse contexto, “o conhecimento é construído por vozes, por ideias diversas. Penso que somente através do diálogo entre os pensamentos de estudantes e profissionais em gêneros e territorialidades diferentes produzirá conhecimentos e ações que poderá contemplar as diversidades” (P14). Esses argumentos podem evidenciar a dimensão social de uma formação pelo diálogo construído por diferentes vozes e ideias.

A formação continuada numa perspectiva da práxis crítico-emancipadora procura levar em conta as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas, e não apenas os conhecimentos científicos e sua aplicabilidade na realidade educacional (Curado Silva, 2018a). Nesse sentido, “o diálogo entre estudantes universitários e professores da rede é primordial para a construção de uma educação emancipadora. A diversidade dos temas atuais e o que vivemos atualmente na rede precisam ser confrontados. O pensar científico X o saber prático” (P9). Esse confronto entre pensar crítico e o saber prático pode ser entendido como o movimento da perspectiva da práxis, por intermédio do diálogo os sujeitos podem alcançar a leitura crítica do mundo, desvelando as armadilhas das ideologias dominantes que impedem a interpretação da realidade (Freire, 1987).

O Projeto CIFOPLAN pode ser compreendido como uma iniciativa formativa de características contextuais, ou seja, com temáticas que foram geradas nos contextos de trabalho. *“As principais conquistas e contribuições que podem ser proporcionadas no CIFOPLAN seriam principalmente no “pensar científico”. As interações entre os pares, bem como a socialização com os temas recentes na educação” (P9).* Além disso, *“Escrever um artigo científico com publicação, produção de títulos para concorrer ao mestrado, iniciar meu projeto de escrever não apenas um artigo, mas vários, dar continuidade a vida acadêmica e se relacionar com o meio acadêmico” (P7).* As expressões revelam que o projeto despertou uma vontade de fazer pesquisa nos professores e professoras. Projetos que seguem a metodologia da pesquisa-ação podem contribuir com a mudança dos sujeitos envolvidos de forma coletiva, gerando criatividade e conhecimento crítico da realidade (Thiollent; Colette, 2022).

Para Curado Silva (2018a) a formação continuada é entendida como parte integrante do trabalho docente. Diante disso, *“a Maior contribuição do Projeto CIFOPLAN é reviver o sonho de níveis educacionais mais profundos. Despertar o desejo de voltar a escrever” (P1).* Nesse processo formativo, em que os participantes elaboravam ações de forma coletiva, a professora constatou que tinha *“autonomia para ouvir e falar, suggestionar novas ideias e partilhas de conhecimentos” (P22).* Dentro desse movimento, *“vocês não imaginam o quanto o CIFOPLAN tem feito diferença nos meus planos e projetos. É maravilhoso ter de volta o brilho nos olhos. O objetivo do projeto tem sido alcançado com sucesso!” (P16).* Pensar o trabalho pedagógico na dimensão coletiva e social pode gerar autonomia docente um pressuposto fundamental para solucionar problemas e promover realização pessoal e profissional (Curado Silva, 2018a).

No estudo da análise das condições objetivas finais constata-se que as conquistas estão relacionadas com o reencontro com a formação continuada, o diálogo construtivo, a aprendizagem significativa sobre os temas problematizadores, o melhor engajamento dos estudantes em sala de aula, a recuperação da capacidade de ensinar de modo crítico e reflexivo. Além do desenvolvimento da criticidade, as contribuições do CIFOPLAN se remetem a possibilidade de aliar teoria e prática – uma nova forma de relacionarmos com a práxis, constante estudo embasado em autores e autoras. Essas conquistas e contribuições podem ser percebidas nos relatos especificados abaixo:

Sinto-me motivada a inovar e repensar a metodologia e a prática em sala de aula para um atendimento cada vez mais humanizado (P2).

Entro, diariamente, renovado em sala de aula. Diria que foi um “Oxigênio” na minha caminhada. O CIFOPLAN foi uma grata surpresa. É muito gratificante o reencontro com a formação, pois ela está sendo fundamental para a minha prática (P5).

Percebi mudanças positivas ao incorporar métodos mais interativos e adaptativos, resultando em conquistas como maior engajamento dos alunos. [...] As conquistas incluem conexões mais significativas ao promover diálogo construtivo (P9). Aprendizagem significativa sobre vários temas em uma abordagem descomplicada(P11). Conquistamos uma nova forma de relacionarmos a nossa práxis com os teóricos embasando o que já fazíamos, mas sem essa noção acadêmica (P16).

Na visão de professoras e professores, torna-se possível apreender diante das expressões argumentadas acima, que o Projeto CIFOPLAN pode viabilizar um sólido domínio teórico dos saberes do campo disciplinar e curricular da perspectiva da práxis docente, despertando nos(as) participantes a necessidade de transformar esses saberes em situações práticas de mediação de aprendizagem, embasando-se numa práxis ética fundada na valorização do ser social (Curado Silva, 2018a). Nesse sentido, o projeto *“me motivou a fazer mais, tentar mais e ser mais paciente com o aprendizado dos meus alunos” (P21)*. Visto que *“nos leva ao pensamento crítico” (P10)*. O fato de pensar criticamente sobre a práxis pode favorecer uma transformação, em que a motivação do profissional docente pode fazer toda a diferença no processo formativo.

Algumas falas evidenciam o impacto que o Projeto CIFOPLAN pode causar na formação do estudante ao vivenciar as dificuldades e os problemas educacionais. *“Os universitários pode ter uma noção da sala de aula, experiências relatadas pelos docentes, tendo uma noção de temas que envolvem a sala de aula” (P18)*. Nesse contexto, *“A construção do conhecimento fica mais rica quando as trocas de experiências permeiam as percepções já experimentadas e as mais novas dialogando entre si” (P14)*. Considerando o exposto, Nóvoa (1992, p. 15) defende essa perspectiva de formação contínua *“com práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas”* no horizonte da emancipação profissional na construção e produção de saberes e valores mediante trocas coletivas.

Com base na entrevista realizada, o projeto pode promover a formação transformadora de professores e professoras, por seguir uma proposta humanizadora, crítica, social e política. O projeto demonstra em suas ações que a educação humanizadora pode vir a ser o melhor caminho para lidar com jovens emocionalmente frágeis tão frequente nos espaços escolares. Nesse viés, o projeto propôs uma formação de vivência real, na concepção dos entrevistados e entrevistadas o projeto pode impactar a Rede Pública Municipal de Ensino de Planaltina - GO e os(as) participantes dos círculos de cultura, por meio de uma formação humana de perspectiva revolucionária em virtude dos diálogos críticos proporcionados nos encontros do CIFOPLAN e que têm repercutido nas práticas pedagógicas da sala de aula.

Então, o projeto conseguiu trabalhar na formação transformadora dos professores trazendo pra eles outras abordagens, outros autores, outros conteúdos que de repente não foram abordados ali no cotidiano dele, na formação e não são abordados dentro

de cursos de formação. Coisas que só foram abordadas no projeto, por ser humanizador, crítico, sobre sociedade, pensamentos que façam o partícipe desenvolver essa concepção política e transformadora (Entrevistado PI).

Olhando pra vários tipos de formação que o município tem, nenhum deles conseguiu trazer uma formação tão humana para os professores. [...] o projeto ainda aborda uma outra situação que a gente tem um déficit que é a disposição de cursos pra professores das séries finais do Ensino Fundamental (Entrevistado PI).

Eu acredito que sim, que ele pode ser revolucionário em relação a formação de professores, né. Visando a questão da participação do professor nesse processo. [...] O que o professor pensa sobre determinados temas? Eu acho que temáticas levavam a questionamentos interessantes diante desse processo (Entrevistada PII).

A principal contribuição é demonstrar que a Educação humanizada é o melhor caminho, especialmente para lidar com os jovens emocionalmente frágeis que lidamos hoje (Entrevistada PV).

Levando em consideração as falas transcritas acima, o projeto conseguiu fomentar a formação transformadora, problematizadora e humanizadora de Paulo Freire. “Dentro de uma concepção problematizadora de educação a ação dos educadores está orientada para humanização de si mesmos e dos educandos, para o pensar autêntico, [...], pois alimentam uma profunda crença nas pessoas, em seu poder de criar e transformar” (Paula, 2020, p. 128). O pensar autêntico está relacionado a capacidade de pensar certo com criticidade e amorosidade, compreendendo a sociedade e suas contradições. Nesse contexto o conhecimento crítico e debatido entre os pares pode vir a ser revolucionário.

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que o projeto na visão de entrevistados e entrevistadas pode transformar professores/professoras passivos(as) em ativos(as), pela discussão crítica de temas relevantes. Além disso, o projeto pode proporcionar um questionamento crítico da própria atuação docente, sendo um fortalecedor de questões pessoais e profissionais, integrando novos conhecimentos na atuação pedagógica e na formação acadêmica. Nesse contexto, torna-se importante salientar que um projeto de formação docente pode tanto reproduzir uma ideologia alienante que impede o desenvolvimento da consciência social e política, quanto promover a emancipação ao fomentar o pensamento crítico e a organização coletiva.

É eu acredito que o projeto pode mudar realmente, né. Transformar o professor passivo para que ele se torne ativo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Porque quando a gente olha a história, quando a gente olha a experiência do outro a gente percebe que a gente tem que mudar alguma coisa, [...] refletir e entender melhor as pessoas. Esse processo do CIFOPLAN ajuda bastante essa postura dos professores (Entrevistada PII).

Nos círculos de cultura, a discussão de temas relevantes para a vida dos participantes, como desigualdade social, direitos humanos ou questões ambientais, exemplifica a práxis ao conectar a teoria à prática e à ação transformadora. [...] Através da reflexão crítica, os indivíduos desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmos e de suas atuações (Entrevistada PIII).

Nossa prática mesmo de chão de sala de aula. [...] Então foram aprendizados que a gente, eu considero que fez a gente crescer mais como profissional e melhorar a práxis (Entrevistada PIV).

A educação pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência crítica do ser humano em relação à história, ao mundo e a si próprio (Curado Silva, 2018a). Essa condição é fundamental na formação do professor ativo e da professora ativa. Uma prática educativa verdadeiramente crítica exige a capacidade de “assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante” (Freire, 1996, p. 22). Desta forma, o Projeto CIFOPLAN pode permitir o crescimento profissional pelo movimento da práxis, num processo de ação e reflexão crítica sobre a prática docente e diferentes temas relevantes do contexto histórico, social e cultural.

A transformação da realidade e do processo formativo advém de um movimento dialético que envolve teoria e prática (Curado Silva, 2018a). *“Trabalhar a prática junto com a teoria dá voz ao professor para compreender as suas particularidades” (Entrevistada PV)*. Ao conhecer as particularidades o professor e a professora pode adquirir uma compreensão do processo na totalidade, nesse processo de ressignificação a comunicação crítica com os pares torna-se fundamental. Nesse cenário, *“o CIFOPLAN nos leva a questionar a nossa postura, ajuda a refletir a nossa prática pedagógica e também colocar nossas mazelas, nossos questionamentos sobre a questão do ensino” (Entrevistada PII)*. As relações sociais e históricas do sujeito com a educação é uma relação de identidade (Saviani, 2000). Ao questionar a própria ação docente o professor e a professora pode construir a sua identidade docente numa perspectiva crítica e transformadora.

Sim, pode formar professores críticos e transformadores e a principal crítica que eu acho que o professor precisa fazer é se questionar sobre que tipo de professor eu sou? Para quem eu quero ensinar? E por que eu quero ensinar? Qual o meu papel social como professor? Como será o meu estudante como cidadão no futuro? Eu acho que esses questionamentos são essenciais tanto pra formação de professores como de estudantes (Entrevistada PV).

O principal impacto foi a troca de experiência. Então, muitas vezes, nós como professores temos essa visão que a gente só tem a ensinar. Então eu vou aprender pra eu ensinar, mas a troca de experiência pode ser muito esclarecedora, muito fortalecedora no processo de aprendizagem. E aqueles alunos terem contato com professores tão experientes ou até mesmo aqueles alunos olharem ali mestrandos, pessoas que já estão fazendo pesquisas, já pensando no doutorado, já com o currículo vasto, com muita experiência, isso eu acredito que foi muito fortalecedor para as questões pessoais e profissionais (Entrevistado PI).

A profissão docente é composta por relações humanas e a construção da identidade coletiva se reflete no grupo e na sociedade dos sujeitos envolvidos (Martinez, 2020). Nesse sentido, o ato de questionar o papel social do professor e da professora pode promover uma educação mais crítica e consciente de ações e responsabilidades sociais, éticas e profissionais. Na concepção dos entrevistados e entrevistadas o projeto pode impactar na formação de professores e professoras pesquisadores(as). Visto que, o CIFOPLAN pode motivar a questão

da escrita, uma experiência enriquecedora e desafiadora, contribuindo com o avanço do conhecimento por meio da ciência. Com isso, o projeto serviu de motivação na participação em processos seletivos de mestrado, e em grupos de pesquisa como, por exemplo, o GEFOPI.

Eu percebi que o impacto maior do projeto foi formar professores pesquisadores, eu passei a pesquisar mais, eu passei a teorizar mais o que eu já fazia na prática. Ao buscar um embasamento teórico para realmente embasar minha prática pedagógica eu considero isso revolucionário. Escrever um artigo científico para o Projeto CIFOPLAN pode ser uma experiência enriquecedora e desafiadora ao mesmo tempo. Esta atividade envolve a documentação e reflexão sobre as práticas e os resultados obtidos através do projeto, além de contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação. Posso dizer que houve mais contribuições, do que dificuldades encontradas durante este processo. [...] Além de pensar mais em fazer o mestrado, que fortaleceu esse pensamento que já existia na minha mente, mas trouxe esse sonho para mais perto da minha realidade (Entrevistada PIII).

Então não tive mais essa oportunidade de sentar, pra ler, pra escrever sobre um tema educacional. Assim, então eu fiquei bastante contente, né? Com essa volta, ou seja, voltar pra essa pesquisa, pra as experiências de estar buscando autores, artigos científicos pra estar baseando a nossa fala, a nossa escrita (Entrevistada PIV).

Foi ótimo [...] participamos de alguns encontros online promovido pelo GEFOPI, o que acabou diminuindo o medo de escrever, apesar das dificuldades de encaixar uma fundamentação na outra, estruturar o artigo e pesquisar a fundamentação teórica para ficar tudo bem feito. E ainda teve uns dedinhos da pesquisadora na orientação, foi difícil escrever o artigo, mas deu certo (Entrevistada PV).

Uma formação continuada na perspectiva da práxis crítico-emancipadora requer o exercício crítico da historicidade da produção do conhecimento de forma epistemológica e dialética (Curado Silva, 2018a). Nesse contexto de formação que incentiva a pesquisa no campo do trabalho, Kochhann (2022) defende que a formação continuada num viés extensionista pode ser pensada junto ao coletivo em forma de pesquisa e não de curso, considerando a indissociabilidade pesquisa, ensino, extensão e gestão. Para Saviani (2000) a universidade precisa formar profissionais com uma adequada fundamentação teórica para melhor compreensão das vivências. Diante das vozes de professoras e professores o CIFOPLAN pode vir a ser um projeto revolucionário, pelo fato de incentivar a pesquisa no contexto da prática pedagógica de atuação docente, com fundamentação teórica e orientação de mestrandos e mestrandas. Além disso, o projeto pode motivar a formação em nível de *Stricto Sensu*.

O CIFOPLAN foi esse processo na minha vida e acredito que na vida de muitos outros professores, pois eu acredito que muitas outras pessoas motivaram a gente a conhecer como é que é a universidade. [...] o CIFOPLAN veio para quebrar o medo que existia na minha vida de concorrer ao mestrado [...] E eu acreditei que poderia fazer a diferença. E com essa diferença hoje eu concorro a esse processo, esperando uma vaga na universidade. Sim eu acredito que ele pode realmente transtornar professores em pesquisadores (Entrevistada PII).

Na minha opinião o Projeto CIFOPLAN foi significativo em todas as áreas, principalmente nas oportunidades, integrou pra mim a teoria e a prática, trouxe a reflexão crítica, colaborou com o meu desenvolvimento profissional e me fortaleceu, despertou em mim vontades, ajustes que tenho que fazer na minha carreira, como buscar escrever criticamente, tive mais parcerias, conheci pessoas de outros lugares e essas parcerias foram muito significativas, principalmente para minha formação continuada (Entrevistada PIII).

Teve impacto sim na formação do professor. O professor da secretaria municipal teve momentos de fala. Havia muito tempo sem formação para área específicas do Ensino fundamental e tivemos a oportunidade de trabalhar com teoria e prática ao mesmo tempo. Já os estudantes da graduação e do mestrado puderam ter o contato com realidade atual das escolas e dos anseios de um professor com experiência. E como uma formação de vivência real é capaz de demonstrar o que o futuro professor pode encarar na realidade da sala de aula (Entrevistada PV).

A formação continuada permite pensar a função social da educação e da escola de forma dinâmica e dialética. Por meio dessa formação o professor e a professora pode fundamentar, rever e modificar a sua prática pedagógica e com isso, recuperar seu *status* profissional e político (Curado Silva, 2018a). Nesse contexto profissional, histórico e político de formação o Projeto CIFOPLAN, segundo as entrevistas, pode ser considerado um espaço de construção e troca coletiva de conhecimento com possibilidade de conhecer pessoas de outros lugares, fazer parcerias para escrever com mestrandos(as) e doutorandos(as), trocar experiências sobre diversas realidades, problemas, desafios, pensar em soluções para resolver problemáticas.

Enfim, o projeto tem instigado a fazer leituras de artigos científicos sobre diferentes temáticas da área de atuação, elaborar projetos de pesquisa e principalmente escrever sobre a prática docente. Com o propósito de apresentar a construção do conhecimento científico, que configura a fase da divulgação externa das etapas da pesquisa-ação em Thiollent (2011) e pelo fato que as ações extensionistas podem produzir conhecimento por serem processuais e orgânicas (Reis, 1996), no Quadro 44 segue os títulos dos artigos que foram produzidos em parceria com professores/professoras, graduandos/graduandas, mestrandos/mestrandas e doutores/doutoras, ressalta-se que esses artigos ainda estão em processo de revisão para comporem o livro do Projeto CIFOPLAN.

Quadro 44 – Títulos dos artigos que foram produzidos no Projeto CIFOPLAN

Nº	TÍTULO DO ARTIGO
01	Círculo de Cultura e Vivências Pedagógicas: um debate sobre a violência no ambiente escolar
02	Interdisciplinaridade: unidade de conhecimento e aprendizagem complexa, desafiadora e necessária à práxis humana
03	Inteligência Emocional: a importância da escola na vida social e profissional do estudante
04	Os Desafios da Inclusão e do Desenvolvimento da Criança com Deficiência: a importância de uma formação docente humanizadora
05	Educação Humanizadora e Libertadora: uma revisão de literatura
06	Educação Inclusiva: o papel da família e da escola no desenvolvimento do estudante
07	Educação Inclusiva e a Parceria Familiar na Escola: uma análise pelo estado da arte
08	Produção de Saberes: a formação docente e a construção da identidade profissional
09	Contação de Histórias: experiências teórico-práticas inspiradas em Paulo Freire
10	Identidade e Diferença dentro da Sala de Aula
11	Ansiedade Infantil nas Escolas
12	A Importância do Brincar na Educação Infantil
13	Educação Humanizadora e a Literacia Familiar no Ensino Fundamental na 2ª Fase
14	Unidade Família e Escola: implicações no processo de ensino e aprendizagem

15	Extensão Universitária: a formação inicial através do CIFOPLAN
16	A Importância da Formação Continuada para Docentes do Ensino Fundamental II: análises e perspectivas da participação de professores no CIFOPLAN
17	Emoções em Sala de Aula: o papel fundamental da afetividade e da inteligência emocional na escola
18	A Desigualdade Social e o Racismo: problemas da sociedade brasileira
19	Gramática Normativa e Sociolinguística: uma relação a ser analisada no processo de desenvolvimento da língua escrita e falada
20	Multiletramentos no Ensino de História: implicações da formação e do trabalho docente
21	A Contribuição do Círculo de Cultura na Formação Docente
22	Educação e Diversidade: a importância da ética e a construção da autonomia
23	Desigualdade Social e Racismo dentro da Instituição Escolar
24	Distúrbios de Aprendizagem na Educação Básica
25	Bullying na Educação Infantil: Como a arte e a música podem ajudar a diminuir ou erradicar essa prática?
26	Educação e Cidadania: diversidade, ética e construção da identidade
27	Extensão Universitária como Espaço de Formação Pedagógica Docente
28	As Contribuições do Projeto CIFOPLAN na Formação Pedagógica do Docente: uma análise temática do processo formativo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O processo de construção de uma formação docente sólida e consistente perpassa pela produção do conhecimento científico. Nesse sentido, os(as) participantes do CIFOPLAN tiveram a oportunidade de se sentirem pesquisadores(as), autores(as) e cientistas (Demo; Silva, 2020). Pelo fato de estarem produzindo pesquisas sobre uma área específica, sobre os temas problematizadores abordados ou sobre a educação em geral. Na investigação do campo da vida profissional o professor e a professora pode se apropriar de conhecimentos para fazer valer seus direitos na busca de uma transformação social (Curado Silva, 2018a).

Destarte, as expressões, argumentos e relatos apontaram para existência de uma estreita relação com a concepção de formação docente defendida por Curado Silva (2018a) no que se refere as categorias e eixos da epistemologia da práxis crítico-emancipadora, em consonância com a formação docente de viés emancipador pela Extensão Universitária na visão de Kochhann (2022) quanto ao trabalho como princípio educativo em Gramsci (2001), o movimento da pesquisa-ação em Thiollent (2011) e a metodologia dos círculos de cultura, a educação libertadora e humanizadora em Freire (1983a, 1987). Nesse contexto, levando em consideração as vozes de professoras e professores e a fundamentação teórica em tela o processo formativo do Projeto CIFOPLAN pode vir a ser revolucionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscou-se analisar as conquistas, os desafios e as vivências no Projeto CIFOPLAN como possibilidade de formação inicial e continuada de professores e professoras da Rede Pública Municipal de Planaltina – GO e estudantes da graduação e do mestrado da UEG, via Extensão Universitária, mediante a participação em círculos de cultura seguindo a metodologia e abordagem freiriana. Na perspectiva de apreender a estrutura e a dinâmica do objeto como um processo, a pesquisadora buscou investigar a Extensão Universitária em diferentes fontes para ampliar o conhecimento da temática na essência e não apenas na sua mera aparência (Marx, 2002).

A perspectiva metodológica se caracterizou pela abordagem da pesquisa-ação, partindo do projeto de extensão CIFOPLAN, que foi criado para atender a demanda solicitada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Planaltina – GO, em diálogo com estudantes da graduação e do mestrado da UEG. De modo cooperativo e participativo os estudantes da graduação, do mestrado, professoras e professores elaboraram ações coletivas para compor os 12 círculos de cultura formativos visando solucionar os problemas diagnosticados nos diálogos estabelecidos nos encontros do CIFOPLAN, em consonância com as etapas/fases da pesquisa-ação (Thiollent, 2011, 2022).

Com base nessa perspectiva de investigação para apreender a estrutura e a dinâmica do objeto é preciso considerar a totalidade, mediante as contradições, de forma dialética e considerando as múltiplas determinações pela historicidade e interpretação da realidade. Segundo Kosik (1976) ao estudar um objeto na sua totalidade o pesquisador e pesquisadora leva em consideração o movimento da realidade dinâmica, que na presente pesquisa foi vivida e sentida pela participação no Projeto CIFOPLAN, visando a compreensão do todo na interação com as partes, para perceber as mediações entre as articulações presentes na relações concretas.

Retomando a pergunta norteadora da pesquisa que se constituiu em “Quais os desafios e conquistas de uma formação de professores e professoras por meio de um projeto de Extensão Universitária?”. Para desenhar o percurso de análise, estabeleceu-se como objetivo principal apresentar os desafios e conquistas de uma formação de professores por meio de um projeto de Extensão Universitária. Para responder a problemática apresentada e atingir o objetivo desta pesquisa foram estruturados cinco objetivos específicos que a parte da síntese (realidade concreta) visando chegar na síntese (concreto pensado), mediante a análise da mediação de diferentes determinações (Saviani, 2011).

Com vistas a atender ao primeiro objetivo proposto, procurou-se realizar uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) a fim de mapear e analisar produções sobre Extensão Universitária aliadas à formação de professores e professoras. Nesse contexto, a realização da presente investigação permitiu perceber as evidências mais consistentes que as pesquisas acadêmicas dos últimos cinco anos versam sobre a Extensão Universitária. Os dados analisados com teor crítico se mostraram importantes e podem contribuir para elaboração de uma produção científica pertinente com as concepções atuais da Extensão Universitária.

Nesse movimento da RSL, as pesquisas de Kochhann (2019), Cristofolletti e Serafim (2020), Costa e Pamplona (2021), Ribeiro (2022), Santos (2022), Zanon (2022) e outros analisados nessa contextura, contemplam a importância da Pedagogia Freiriana no sentido de uma formação humanizadora, problematizadora, ética e principalmente pautada no diálogo com alegria, esperança e amorosidade. De fato, as obras de Paulo Freire apresentam contribuições relevantes à formação docente no sentido da consciência crítica, da necessidade da pesquisa, do argumento consistente e da unidade teoria e prática, características pertinentes a Extensão Universitária.

Com a análise das pesquisas foi possível identificar que a Extensão Universitária pode se tornar um espaço virtuoso para o desenvolvimento de conhecimentos e posições importantes para a formação inicial e continuada de professores e professoras. Considerando a totalidade das pesquisas da RSL, em suas dimensões históricas e condições subjetivas, percebe-se a necessidade de concretizar as ações extensionistas na constituição da perspectiva da práxis. Sob outro ângulo, algumas pesquisas apresentaram desafios por falta de investimento em políticas educacionais voltadas as atividades de extensão, com cortes financeiros constantes no Ensino Superior público. As pesquisas também demonstraram que ainda existe um distanciamento dos espaços escolares com a universidade pública, o que justifica a idealização de projetos de extensão com a abordagem do CIFOPLAN.

Visando atingir o segundo objetivo traçado, realizou-se um breve histórico a respeito da origem da Extensão Universitária por meio de uma pesquisa bibliográfica bem estruturada. A Extensão Universitária, desde o início do século XX, vem sendo realizada no Brasil seguindo influências estrangeiras. Em virtude dessas influências, as concepções de extensão, em algumas universidades ainda são voltadas para preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, como mera prestadora de serviço da comunidade. Diante dessas constatações, a análise do processo histórico permitiu desvelar a essência da Extensão Universitária um movimento com variadas vertentes e em construção permanente na luta pela discussão de problemas reais dos

contextos populares, visando a construção e produção de conhecimento científico e transformação de realidades.

Segundo Sousa (2010) a historicidade da Extensão Universitária no Brasil está fortemente atrelada a participação ativa do estudante em movimentos estudantis, influenciados pelo movimento de Córdoba, uma manifestação de estudantes que ocorreu na Argentina em 1918 para reivindicar um maior compromisso da universidade com as questões sociais. O movimento estudantil no Brasil incentivou a presença de jovens nos mais diversos cenários da vida política e social do país, se constituindo como um instrumento de aproximação da universidade com a sociedade, buscando atender solicitações das populações mais carentes. Nesse contexto, os estudantes organizavam teatros e núcleos de cultura popular para incentivar e divulgar a arte popular em diversas regiões do país, além de outros movimentos de produção cultural e educativa. Eram ações extensionistas transformadoras e foram frequentes antes do período de regime militar e precisam ser retomadas no contexto atual.

Para responder ao terceiro objetivo específico, desenvolveu-se a discussão dos conceitos e sentidos da epistemologia da Extensão Universitária, considerando o movimento acadêmico e circular das diretrizes estabelecidas pelo FORPROEX (2012) no que se refere a interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e na transformação da sociedade. Além disso, a pesquisa apresentou com propriedade de argumentos a concepção e o sentido de teóricos e teóricas sobre Extensão Universitária, possibilitando o conhecimento do objeto em suas particularidades, ou seja, na mediação entre o singular (conhecimento inicial do objeto e suas relações com a totalidade) e o universal (concreto produzido pelo pensamento) que pode promover uma transformação (Lukács, 1979).

Diante dessas mediações, ao estabelecer uma relação com o Projeto CIFOPLAN foi possível perceber que o mesmo dialoga com a concepção acadêmica de Jezine (2004) no sentido da consciência crítica; com a proposta de desenvolvimento integral de González e Larrea (2002) e como possibilidade de emancipação na concepção de Sousa (2010). Nesse contexto, segue a característica acadêmica, processual e orgânica defendidas por Reis (1996), Kochhann (2021a) e Preum (2022, 2023); procedendo no princípio da indissociabilidade em Botomé (1996); como processo de proposta emancipatória em Silva (2013) e com o intuito de promover o impacto na formação acadêmica pelo protagonismo estudantil e docente (Kochhann, 2021a, 2022). Além disso, o projeto conversa com a atividade processual e crítica de Silva (2000) no sentido de contextualização da realidade.

Levando em consideração essas concepções e sentidos, o projeto CIFOPLAN foi elaborado no sentido da humanização, libertação e transformação em Freire (1983a, 1983b, 1987); como laboratório vivo, no sentido de discentes e comunidade se tornarem sujeitos mais ativos (Gurgel, 1986); no sentido da aprendizagem com propostas de desenvolvimento pessoal e social, com base em critérios de responsabilidade, ética e justiça social (Síveres, 2013); como perspectiva de transformação social em Castro (2004); no exercício da democratização pelo trabalho social em Melo Neto (2014) e com vistas a emancipação em Jantke e Caro (2013) como ação transformadora da realidade social.

Em síntese, a epistemologia adotada pelo CIFOPLAN considera as abordagens da práxis crítico-emancipadora na concepção de Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a); a construção de um currículo contra-hegemônico e emancipador (Kochhann, 2022); a metodologia de curricularização crítica e emancipadora como locus de produção de conhecimento de forma interdisciplinar (Imperatore, 2019); a extensão como projeto de formação política popular com a finalidade de conscientizar de forma crítica a população (Gadotti, 2017); visando um compromisso social e político na formação acadêmica e docente em Deus (2020) e mediante a elaboração conjunta de ações para tentar solucionar ou pelo menos amenizar os problemas diagnosticados pela pesquisa-ação, pesquisa social voltada para investigação da realidade (Thiollent, 2011, 2022). Além de outros autores e autoras que constituem um arcabouço teórico com contribuições pertinentes ao Projeto CIFOPLAN.

Com a finalidade de responder ao quarto objetivo desta pesquisa, buscou-se investigar a formação de professores e professoras pela práxis crítico-emancipadora na visão de Curado Silva (2018a) e Kochhann (2021a, 2022). Nessa investigação a pesquisa apresenta um quadro com o eixos e categorias da epistemologia da práxis crítico-emancipadora defendidos por Curado Silva (2018a), que consiste na organização de uma formação de professores e professoras na unidade teoria e prática: a práxis, no engajamento político com vistas a uma crítica social e consciência revolucionária, priorizando a formação de um professor e uma professora crítico(a), consciente e politizado(a) como sujeito coletivo.

A epistemologia da práxis crítico-emancipadora defende o trabalho docente como princípio formativo, com aprofundamento teórico-metodológico, visando a formação do(a) professor(a) pesquisador(a) com autonomia, mediante uma auto-organização do próprio processo formativo de forma humanizada e emancipadora. Esse contexto prático, prevê a articulação entre formação inicial e continuada numa concepção sócio-histórica na dimensão profissional, política e epistemológica. Uma formação que permita aos docentes discutirem com seus pares formas criativas de transformar conteúdos escolares em saberes críticos e

motivadores, que dialoga com a metodologia do círculo de cultura freiriano. Uma formação docente pautada nessa epistemologia sugere a parceria entre universidade e escolas para construir juntas um espaço formativo dialógico e dialético coletivo (Curado Silva, 2018a).

Considerando os eixos e categorias de Curado Silva (2018a), Kochhann (2021a, 2022) defende a formação docente inicial e continuada mediante a construção de um currículo contra-hegemônico e emancipador, pautado na práxis crítico-emancipadora que contempla o trabalho como princípio educativo em Gramsci (2001) com vistas a emancipação e a formação omnilateral. Segundo a autora, essa formação pode ocorrer pela Extensão Universitária na concepção acadêmica, processual e orgânica, partindo de uma concepção de práxis coletiva e revolucionária de forma a contemplar um movimento de formação acadêmica e docente intencionalmente planejado e organizado com vistas a transformação social. Tendo a tendência histórico-crítica de Saviani (2011) como proposta contra-hegemônica, que prima por uma educação crítica de concepção dialética da história com possibilidades de emancipação.

Com o propósito de alcançar o quinto objetivo delineado, analisou-se as concepções dos(as) participantes quanto ao CIFOPLAN em sua formação docente. Para análise dos dados foi utilizada a metodologia dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013), em que foi possível apreender as conquistas e desafios da formação docente e acadêmica mediante os relatos, argumentos e falas expressas no diário de campo, na análise das condições objetivas iniciais e finais e mediante os dados apreendidos na entrevista. A pesquisa contou com a participação de 23 professores e professoras, 15 estudantes da graduação e 13 estudantes do mestrado. Na presente metodologia o movimento de análise parte do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, pela análise das concepções, conquistas e desafios (Saviani, 2011).

A primeira etapa de análise foi a seleção dos pré-indicadores que foram formados por palavras, termos e expressões significativas que apareceram com mais frequência nas falas e questionamentos das condições objetivas aplicadas aos(as) participantes. A segunda etapa foi a constituição dos indicadores que são formados pela aglutinação dos pré-indicadores, levando em consideração as abordagens similares, complementares e contraditórias. A terceira etapa foi a construção dos núcleos de significação, um processo construtivo e interpretativo, em que a pesquisadora sintetiza os indicadores levando em consideração as mediações constitutivas do sujeito que foram retiradas do contexto histórico e social das falas e expressões. E por fim, a última etapa foi a análise dos núcleos, o concreto pensado que pode ser transformado (Aguiar; Ozella, 2013).

No contexto das falas de estudantes da graduação e do mestrado foi possível chegar em quatro núcleos de significação, sendo eles: 1) As concepções da Extensão Universitária na visão de estudantes da graduação e do mestrado; 2) O pensar e o agir na profissão docente: círculos de cultura e a formação acadêmica e docente no movimento da práxis crítico-emancipadora; 3) Os desafios da formação acadêmica e docente mediante a participação num projeto de Extensão Universitária; e 4) Conquistas da formação acadêmica e docente vivenciadas no Projeto CIFOPLAN na concepção de estudantes da graduação e do mestrado.

Quanto ao contexto das falas de professores e professoras também foi possível chegar em quatro núcleos de significação, sendo eles: 1) O pensar e o agir de professores e professoras: formação pela práxis crítico-emancipadora numa proposta extensionista; 2) Círculos de cultura e formação de professores e professoras: educação dialógica na perspectiva humanizadora e libertadora; 3) Desafios na formação continuada de professores e professoras mediante a participação num projeto de Extensão Universitária; e 4) Conquistas e contribuições na formação continuada de professores e professoras vivenciadas num projeto de Extensão Universitária.

A par do campo teórico delineado e em busca de respostas no campo empírico, por meio da análise dos núcleos de significação, a pesquisa em tela apresentou os seguintes desafios, conforme a Figura 25 no contexto da formação docente e acadêmica de estudantes da graduação e do mestrado mediante participação no Projeto de Extensão CIFOPLAN.

Figura 25 – Desafios da formação docente e acadêmica de estudantes da graduação e do mestrado



Fonte: Elaborado pela autora utilizando o *Canva* (2024).

Sob o viés dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013) a investigação indicou 14 desafios na concepção de estudantes da graduação e do mestrado no processo formativo proposto pelo projeto extensão CIFOPLAN. Os desafios revelam que a consolidação de um projeto de extensão na perspectiva da pesquisa-ação tem se mostrado uma proposta desafiadora, com muitos pontos a serem repensados, principalmente em relação a parceria mais efetiva da universidade com a disponibilização de mais bolsas de extensão, para incentivar e possibilitar o interesse e a participação de mais acadêmicos e acadêmicas na extensão. Além da necessidade de manter o engajamento da comunidade atendida no que se refere a falta de apoio financeiro e humano para melhor organização do projeto.

Quanto a esses desafios a pesquisa evidencia sobre a carência de investimento de políticas públicas de fomento a extensão. Sendo importante a ampliação desses recursos públicos, possibilitando a participação de discentes e docentes nos momentos significativos de aprendizagem em diferentes espaços. Outro desafio se refere a necessidade de uma discussão coletiva sobre o processo de curricularização da extensão (Kochhann, 2022; Imperatore, 2019), que ainda é pouco difundido pelas universidades que priorizam a pesquisa e o ensino, deixando a extensão para outros momentos.

Entretanto, o processo investigativo demonstra que a formação de característica acadêmica, processual e orgânica pode favorecer a curricularização da extensão como possibilidade de transformação dos sujeitos envolvidos no contexto formativo. Nesse cenário, a Extensão Universitária pode vir a ser um fator de superação das lógicas mercadológicas do sistema capitalista que tendem a limitar a formação docente a competências técnicas de preparação de mão de obra. O desafio, nesse sentido, perpassa por diferentes determinações constitutivas do objeto de estudo, mas pode vir a ser alcançada pela formação docente na perspectiva da práxis crítico-emancipadora, mediante uma compreensão crítica das condições sociais que moldam os processos educacionais nos diferentes níveis e modalidades.

Nesse processo de análise os significados, ou seja, as concepções apreendidas constituem o ponto de partida da pesquisa e as conquistas e os desafios podem ser compreendidos por meio de categorias a serem discutidas com embasamento teórico sobre a concepção dos(as) participantes. Seguindo esse processo a pesquisa em tela apontou as seguintes conquistas apresentadas na Figura 26 no contexto da formação docente e acadêmica de estudantes da graduação e do mestrado mediante participação no Projeto de Extensão CIFOPLAN.

Figura 26 – Conquistas da formação docente e acadêmica de estudantes da graduação e do mestrado



Fonte: Elaborado pela autora utilizando o Canva (2024).

Diante de 22 conquistas percebidas por estudantes da graduação e do mestrado no movimento empreendido foi possível constatar que o Projeto CIFOPLAN tem proporcionado a transformação profissional docente e acadêmica, mesmo diante dos desafios para consolidação do projeto. As conquistas apresentadas na Figura 26 demonstram proximidade com os eixos e categorias da epistemologia da práxis crítico-emancipadora (Curado Silva, 2018a), no que se refere ao diálogo entre pares como a mediação entre o pensar e o fazer crítico, a idealização de laços de comprometimento, responsabilidade e criatividade. O intercâmbio de saberes pode ressignificar a profissão docente de forma a repensar a prática pedagógica, possibilitando a constituição de um professor e uma professora pesquisador(a) na perspectiva de produzir ciência para a sociedade. Conforme estudantes da graduação e do mestrado a formação inicial e continuada de professores e professoras concebida pelo Projeto CIFOPLAN encontra-se pautada numa perspectiva de práxis revolucionária.

Dentre as discussões teóricas empreendidas na contradição do movimento formativo do Projeto CIFOPLAN, mediante a análise dos núcleos de significação, a pesquisa em tela revelou

os seguintes desafios listados na Figura 27 no contexto da formação docente e acadêmica de professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Planaltina – GO.

Figura 27 – Desafios da formação docente e acadêmica de professores e professoras



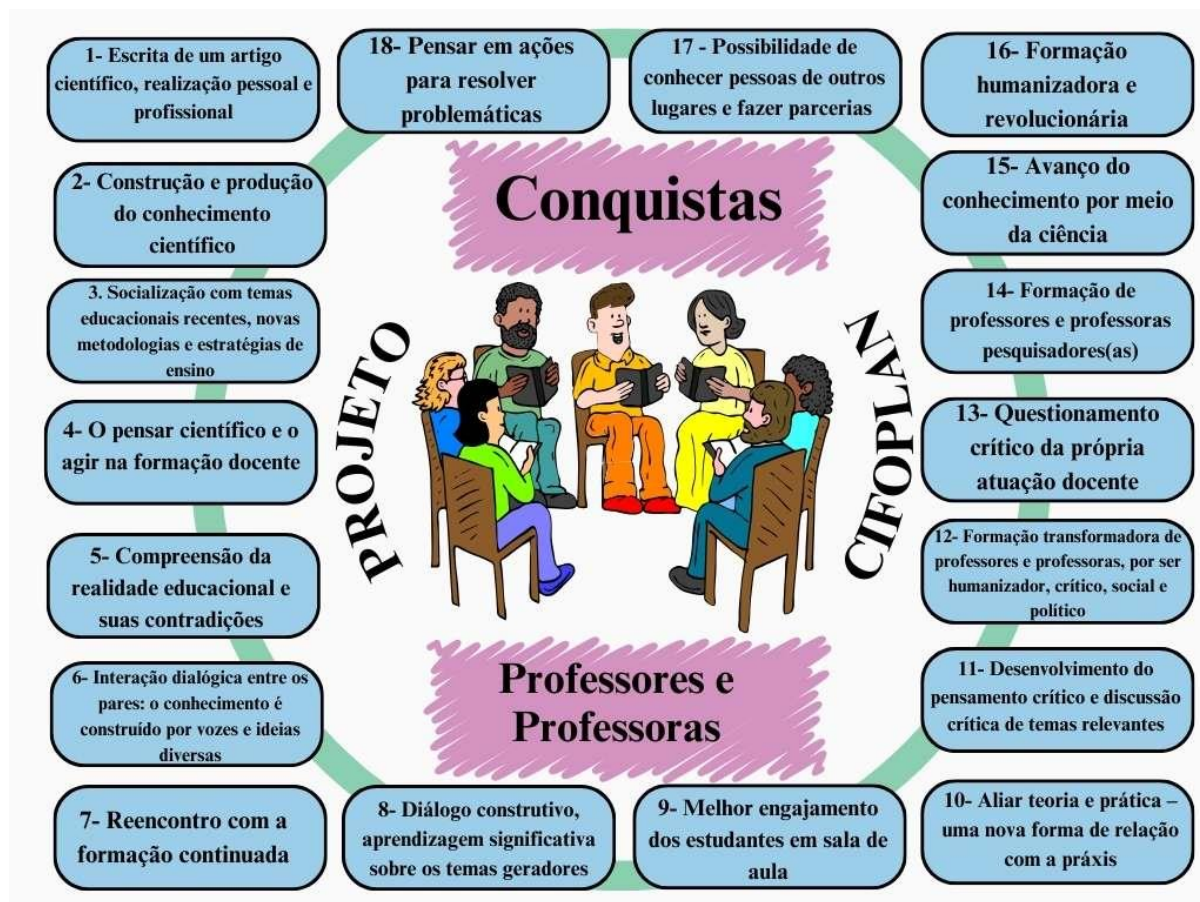
Fonte: Elaborado pela autora utilizando o Canva (2024).

No contexto investigativo da formação docente e acadêmica de professoras e professores a pesquisa apontou 13 desafios na organização e sistematização do Projeto CIFOPLAN. De fato, a elaboração e consolidação do projeto de extensão CIFOPLAN foi um grande desafio, tanto no âmbito municipal quanto acadêmico. Os indicadores apresentados na Figura 27 apontam com clareza os desafios enfrentados, percebe-se a necessidade de maior envolvimento da universidade e da comunidade atendida, no caso a Rede Municipal de Educação para consolidação de um projeto mais sólido e consistente. Entretanto, essas inquietações provocadas pelos desafios são fundamentais para a gestão do projeto repensar e ressignificar ações na perspectiva de uma formação docente pela práxis crítico-emancipadora.

Seguindo as discussões teóricas empreendidas na contradição do movimento formativo do Projeto CIFOPLAN, mediante a análise dos núcleos de significação, a pesquisa em tela apresentou as seguintes conquistas enumeradas na Figura 28 no contexto da formação docente

e acadêmica de professores e professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Planaltina – GO.

Figura 28 – Conquistas da formação docente e acadêmica de professores e professoras



Fonte: Elaborado pela autora utilizando o Canva (2024).

É imprescindível ressaltar que apesar dos desafios apresentados no decorrer do processo formativo do CIFOPLAN, na concepção de professoras e professores a investigação aponta 18 conquistas relevantes promovidas pelos movimentos formativos dos círculos de cultura. O projeto tem instigado a formação de professores/professoras pesquisadores (as), um exemplo disso, foi a elaboração de 28 artigos em parceria com estudantes da graduação e do mestrado. Além disso, após o CIFOPLAN, alguns professores e professoras começaram participar de grupos de estudo da universidade, eventos acadêmicos nacionais e internacionais e a concorrer em processos seletivos de mestrado, impactando positivamente em suas carreiras profissionais e acadêmicas.

Considerando essas contribuições, as falas dos(as) participantes em geral discorrem sobre a aprendizagem colaborativa, o diálogo coletivo e o protagonismo no processo formativo, abordando as conquistas, os desafios e concepções de Extensão Universitária. Nesse cenário,

os círculos de cultura podem se constituir numa metodologia de viés contra-hegemônico com possibilidade de uma formação humanizadora e libertadora (Freire, 1983a, 1987), fortalecendo a identidade do processo formativo com base no reconhecimento crítico da profissão docente.

Diante dessas considerações, pautada na percepção dos docentes e discentes no movimento da perspectiva da práxis, na postura crítica, no contexto da Extensão Universitária e quiçá emancipadora, percebe-se que a ampliação dessa investigação, contemplando também gestores e gestoras educacionais da Rede Pública Municipal de Planaltina - GO sobre o processo de formação inicial e continuada pode se configurar numa abordagem relevante de ser investigada em futuras pesquisas. Seguindo os estudos de Kochhann (2019), a Extensão Universitária na perspectiva da práxis crítico-emancipadora pode proporcionar uma formação docente com vistas a transformação da realidade vigente, porém os sujeitos envolvidos nesse processo precisam assumir com responsabilidade e de forma organizada, processual e planejada o seu papel enquanto participante ativo da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto. Posfácio. *In*: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto. (org.). **Projeto Extensão Universitária em Movimento**: artigos produzidos durante as formações do Instituto Paulo Freire. [livro eletrônico]. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2023. p. 323-325.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos Sentidos: Aprimorando a Proposta dos Núcleos de Significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília - DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final x Encontro Nacional**. Brasília, DF: ANFOPE, 2000. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-x-encontronacional-2000.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; FREIRE, Leila Inês Follmann; SKEIKA, Tatiane; BRANDT, Celia Finck. A relação com o saber e a formação de professores. *In*: TOZETTO, Susana Soares; LARocca, Priscila. (org.). **Formação de Professores**: fundamentos teóricos e metodológicos. Curitiba: InterSaberes, 2020. p. 73-100.

BATISTA, Antonia Rilzonete de Castro. **Conselho Escolar e empoderamento**: articulação entre extensão universitária e Sistema Municipal de Ensino de Mossoró - RN. 2020. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9782796. Acesso em: 15 abr. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4219>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**: a educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história de cinquenta anos atrás. **REVISTA EJA EM DEBATE**,

Florianópolis, ano 3, n. 4, p. 57-74, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1692>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 07, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União - DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEC: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 513-518, maio. 2013. ISSN1413-389X. DOI: 10.9788/TP2013.2-16.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51-68.

CANVA. **Plataforma online de design e comunicação visual**. 2023. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção do conhecimentos emancipadores**. In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27gt11. Acesso em: 14 jul. 2023.

CERDEIRA, Diana; ROSISTOLATO, Rodrigo. Os políticos de direita e o medo de Paulo Freire na escola. In: BODART, Cristiano da Neves; MARCHIORI, Cassiane da C. Ramos. (org.). **Por que eles têm medo de Paulo Freire na escola?** 1. ed. Maceió - AL: Editora Café com Sociologia, 2022, p. 81-96.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Heitor. (org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves; PAMPLONA, Admur Severino. As licenciaturas em matemática no período pós-pandemia: o que a extensão universitária sugere?. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 13-29, out. 2021. DOI: 10.5965/2357724X09182021013. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/18779>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, v. 45, n. Educ. Real., p. 1-20, e90670, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623690670>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jY9GgBb45W8YhHLQYCggLNt/?lang=pt#>. Acesso em: 5 abr. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. SciELO Books. Edição Kindle. São Paulo: Editora UNESP, 2007a. ISBN 978-85-393-0457-8.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. SciELO Books. Edição Kindle. São Paulo: Editora UNESP, 2007b. ISBN 978-85-393-0455-4.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c. ISBN 978-85-7139-771-2.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 13-32, 2011. DOI: 10.26512/lc.v17i32.3668. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 3 set. 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; CRUZ, Shirleide Pereira Silva. Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 5, n. 10, p. 181-196, Jan-Jul, 2015. ISSN 2237-1451. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2018a. 124 p.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018b. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 3 set. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Protagonismo estudantil. **Revista Org & Demo**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 71-92, 28 jul. 2020. Faculdade de Filosofia e Ciências. DOI: <http://dx.doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n1.p71-92>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>. Acesso em: 8 abr. 2023.

DEUS, Sandra de. Extensão Universitária: sua contribuição para a formação acadêmica e pessoal de estudante da graduação. In: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. (org.). **Princípios da Extensão Universitária**: contribuições para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016a. p. 77-91.

DEUS, Sandra de. Impacto e Transformação Social: o papel da extensão universitária. In: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. (org.). **Princípios da Extensão Universitária**: contribuições para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016b. p. 93-107.

DEUS, Sandra de. **Extensão Universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria, RS: Editora PRE-UFSM, 2020. 96p.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601–625, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 37-57.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FERREIRA, Afrânio Vieira. A pessoa do professor: significados e sentidos sobre uma experiência formativa. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 11, n. 2, p. 135-144, maio. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2020v11i2.10859>. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10859>. Acesso em: 4 abr. 2023.

FARIAS, Viviane Abadias de. **A formação de professores de Ciências Naturais e as contribuições de um projeto de extensão universitária**. 2020. 98 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38811>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. UDF: uma concepção alternativa de universidade. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; LOPES, Sonia de Castro. (org.). **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939)**: um projeto além de seu tempo. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 13-44.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; SILVA, André Gustavo Ferreira da. Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freireana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 165-178, 2022. DOI:10.11606/issn.23169125.v26i2p165-178. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/187336>. Acesso em: 17 fev. 2024.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 6-14.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos Sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. 145 p.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=thumbnail&q&f=true. Acesso em: 10 fev. 2023.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia e prática docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (coord.). **Coleção Docência em Formação**: Saberes Pedagógicos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b. 93 p.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/c1f6c9c1-26d9-495c-91ae-c6ac86772968>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006. Disponível: <https://silo.tips/download/interdisciplinaridade-atitude-e-metodo>. Acesso em: 07 dez. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: Para quê?. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167949742014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2023.

GARCIA, André Luis Cordeiro; NARDI, Roberto. Diário do céu: formação continuada e práxis docente em astronomia. **Revista De Enseñanza De La Física**, Córdoba, v. 33, n. 2, p. 253-258, 2021. DOI: <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v33.n2.35331>. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/35331>. Acesso em: 4 abr. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 – Documento Especial. *In: História & Construções* n. 5. Uberlândia, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. v. 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Escritos políticos. *In: MONASTA, Atilio. Antonio Gramsci*. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010, p. 51-69.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Interdisciplinaridade e a interprofissionalidade na ação extensionista. In: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. (org.). **Princípios da Extensão Universitária**: contribuições para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016. p. 37-51.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 167–182, 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 14 fev. 2024.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: desafios e possibilidades. In: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. (org.). **Princípios da Extensão Universitária**: contribuições para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016. p. 53-76.

GONZÁLEZ, Gil Ramón González; LARREA, Mercedes González Fernández. Gestión de la Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. **Revista Cubana de Educación Superior XXII** (2), 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/173813>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária**: Comunicação ou Domesticação. São Paulo: Cortez Editora EUFC, Autores Associados, 1986.

GURGEL, Roberto Mauro. **O caminho do conceito de Extensão Universitária na relação universidade/sociedade na América Latina**. Realidade e Perspectivas da América Latina. São Luís: UFMA, 1990.

GURGEL, Roberto Mauro. A Trajetória da Extensão Universitária no Brasil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (org.). **Perfil da Extensão Universitária no Brasil**. Edição do Kindle. Editora: Gráfica UERJ, 2012, p. 38-107.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da Extensão**: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma, 2019. 256 p.

INSTITUTO PAULO FREIRE (Brasil). **Portfólio Institucional**. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2023. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/portfolio/index.html>. Acesso em: 3 set. 2023.

JANTKE, Regina Vazquez Del Rio; CARO, Sueli Maria Pessagno. A extensão e o exercício da cidadania. In: SÍVERES, Luiz (org.). **A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. p. 97-108. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>. Acesso em: 23 jan. 2023.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

JEZINE, Edineide Mesquita. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de

2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

JUÁREZ RAMÍREZ, Guadalupe. Círculos de Cultura: possibilidade de dialogar e construir saberes docentes. In: Paulo Freire. Contribuições para a pedagogia. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar. (org.). **CLACSO, Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais**, Buenos Aires. Janeiro de 2008. ISBN 978-987-1183-81-4. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17Jua.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KOCHHANN, Andréa; CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LUTERMAN, Luana Alves. (org.). **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: UEG, 2017. p. 107-124.

KOCHHANN, Andréa; SILVA, Maria Eneida da; AMORIM, Maria Cecília Silva de. 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. DOI: 10.5216/revufg.v18i22.51563. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/51563>. Acesso em: 7 jul. 2024.

KOCHHANN, Andréa. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36801>. Acesso em: 12 abr. 2023.

KOCHHANN, Andréa. **Epistemologia da extensão universitária: constructos iniciais**. Goiânia: Kelps, 2021a. 138 p.

KOCHHANN, Andréa. **A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico: concepções, sentidos e construções**. Goiânia: Kelps, 2021b. 92 p.

KOCHHANN, Andréa. **Epistemologia da extensão universitária: constructos contra-hegemônicos**. Goiânia: Kelps, 2022. 100 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de. DUTRA, Rosimeire. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. 3. ed. Brasília: Editora Gran Cursos. 2013. 189 p.

LENOIR, Yves; LIZARDI, Arturo Ornelas. O Conceito de Situação em Paulo Freire: uma perspectiva sócio-antropológica, cultural e política. **Recherches en éducation** [Online], n. 12, Dez. p. 50-67, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ree/5093>. DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.5093>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, György. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, LECH, 1979.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélío Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACIEL, Antônio Carlos. Marx e a Politécnica, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 85-110, maio 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602018000200085&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Tradução Willian Laços. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019. Edição do Kindle. (Coleção educação em debate).

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de cultura**: origem histórica e perspectivas epistemológicas. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/3bea3cce-75a2-4aed-bfb1-b0ab05119a64>. Acesso em: 8 jul. 2024.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli. Identidade Docente: identidade para si e para o outro. In: TOZETTO, Susana Soares; LAROCCA, Priscila. (org.). **Formação de Professores**: fundamentos teóricos e metodológicos. Curitiba: InterSaberes, 2020. p. 231-261.

MARTINS, Andressa de Oliveira. **Cuidar/educar**: formação de profissionais de creche em contexto de extensão universitária. 2020. 304 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10391053. Acesso em: 15 abr. 2023.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Formação continuada de professores e educação inclusiva: os saberes fazeres docentes em diálogo com a extensão universitária. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp.1, p. 877-896, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23iesp.1.13019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13019>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MARTINS, Ligia Marcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 29ª Reunião ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MARTINS FILHO, Lourival José; SOUZA, Alba Regina Battisti de. Extensão universitária e formação docente: diálogos com a Educação Básica. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 26, p. 1-13, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a508. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5089>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MARTINS, Saulo; PIRES, Roseli Vieira. Sofrimento e Ressignificação: explorando o sofrimento psíquico no ambiente de trabalho através da perspectiva da psicodinâmica do

trabalho. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 51, p. 134-151, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10864677. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3645>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1-2. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Alex Marins. 4ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária**: uma análise crítica. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

MELO Neto, José Francisco de. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 122p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 61-77. Disponível em: https://cursousextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, Rinaldo; BRITO, Regina Pires de; ALMEIDA, Cleverson Pereira de; DIAS, Patrícia Aparecida. Extensão Universitária e Formação Profissional: a expressão de estudantes universitários. In: SÍVERES, Luiz (org.). **A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. p. 245-259. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MOLLO, Karina G.; MORAES, Leandro E. P. Materialismo histórico e dialético: elementos iniciais. In: PADILHA, Anna Maria L.; OMETTO, Claudia B. C. (org.). **Trabalho em Educação**: processos, olhares, práticas, pesquisas. São Carlos: Editora Pedro e João, 2011.

MORAES, Ana Cristina; XEREZ, Antonia Solange Pinheiro; SILVA, Fernando Roberto Ferreira. Extensão universitária e formação docente manifestadas em ações educativas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 1, p. 189-209, jan./abr. 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.52874. Disponível em: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Antonia-Solange-Pinheiro-Xerez-2126668421>. Acesso em: 04 Abr. 2023.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. A universidade e seu espaço. *In*: LOUREIRO, Isabel; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. (org.). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: Editora da UNESP-Marília, 2001.

MUNIZ, Erica Cristina do Carmo. **A extensão universitária na UFRRJ: o pré-enem como forma de unir a formação e a prática docente**. 2020. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10694465. Acesso em: 15 abr. 2023.

NASCIMENTO, Tallyta Abrantes do. **Educação de Jovens e Adultos e extensão universitária: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular**. 2019. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7692802. Acesso em: 15 abr. 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, António. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 20 jun. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 31 maio. 2023.

PADILHA, Paulo Roberto. **O “Círculo de Cultura” na Perspectiva da Intertransculturalidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1646>. Acesso em: 3 set. 2023.

PAIVA, Vanilda Pereira. Extensión Universitária en Brasil. Nueva Sociedad. São José, Costa Rica. v. 15, nov. – dez, p. 68-83, 1974. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/extension-universitaria-en-brasil-2/>. Acesso em: 3 set. 2023.

PAULA, Lucimara Cristina de. Contribuições da teoria freiriana para a formação dos educadores. *In*: TOZETTO, Susana Soares; LAROCCA, Priscila. (org.). **Formação de Professores: fundamentos teóricos e metodológicos**. Curitiba: InterSaberes, 2020. p. 101-138.

PEREIRA, Cleverson Carlos. **O processo de (des)construção da extensão universitária da Universidade Metodista de Piracicaba - uma análise histórica**. 2022. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11623769. Acesso em: 15 abr. 2023.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. O/A “educador/a tradicional” e o medo de Paulo Freire na escola. In: BODART, Cristiano da Neves; MARCHIORI, Cassiane da C. Ramos. (org.). **Por que eles têm medo de Paulo Freire na escola?** 1. ed. Maceió - AL: Editora Café com Sociologia, 2022, p. 41-56.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel. Analisando a Pesquisa-Ação à Luz dos Princípios Intervencionistas: um olhar comparativo. In: THIOLENT, Michel; IMPERATORE, Simone; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. (org.). **Extensão Universitária: concepções e reflexões metodológicas**. Curitiba: CRV, 2022. p. 63-83.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2011. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/Transparencia_publica/legislacao/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2011. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/proex/content/download/7042/45561/file/PNEU>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PREUM. Projeto Extensão Universitária em Movimento. Instituto Paulo Freire/UniFreire - Edição 2022/2023. Disponível em: <https://www.eadfreiriana.org/preum/>. Acesso em: 3 set. 2023.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Educação Transformadora: as interconexões das teorias de Freire e Morin. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 5–25, 2020. DOI: 10.21814/rpe.18566. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18566>. Acesso em: 26 dez. 2023.

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

RAMOS, Nathália Barros. **Sentidos e significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante**. 2019. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37027>. Acesso em: 12 abr. 2023.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. v. 2, n. 2, 1996. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2610/2331>. Acesso em: 14 jul. 2022.

REIS, Renato Hilário dos; TEIXEIRA, Ângela Dumont. A Constituição do Ser-Humano em Paulo Freire: transformando vidas e libertando realidades. In: VILAR, Joelma Carvalho; ALMEIDA, Sheyla Gomes de; PEDERIVA, Patrícia Martins Lima. (org.). **Leituras Freirianas: diálogos que permanecem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 39-49.

RESÊS, Erlando da Silva. Materialismo Histórico-Dialético, o Ensino de Sociologia e o: Erlando da Silva Rêses. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 219-224.

RIBEIRO, Silvana. **“A educação serve para que mundo?” a extensão universitária na universidade comunitária sob perspectivas freireanas**. 2022. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11705848. Acesso em: 15 abr. 2023.

RODRIGUES, Roberta Pereira de Paula. **(Dis)posições para a formação docente: um olhar sobre a formação de professores e a extensão universitária no contexto do curso de pedagogia da UFRJ**. 2020. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8890850. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANTOS, Paloma Marques dos. **A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da extensão na formação de professores**. 2019. 141p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/51945>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS, Paloma Marques dos; GOUW, Ana Maria Santos. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5396. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5396>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SANTOS, Vanessa Figueredo de Oliveira. **Formação continuada de professores e educação a distância: contribuições da extensão universitária da Universidade do Estado da Bahia para Educação Básica da Rede Estadual da Bahia**. 2022. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11625958. Acesso em: 15 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

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

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em Educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan. - abr., 2017. DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v2i4.184>. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/184>. Acesso em: 6 jul. 2024.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis**. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2006. 271 p.

SERVA, Fernanda Mesquita. **A Extensão Universitária e sua Curricularização**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2020. 200 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Enio Waldir da. Fortalecendo a cultura cidadã dos estudantes universitários – um dos papéis da extensão na universidade. In: SÍVERES, Luiz (org.). **A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. p. 109-135. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, Maria das Graças. **Universidade e Sociedade**: cenários da extensão universitária? 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1101T.PDF>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, Nayara da; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; JULIO, Rejane Siqueira. Contribuições para a formação inicial de professores de matemática a partir de seu envolvimento em um projeto extensionista direcionado ao público idoso. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, n. Bolema, p. 766-793, maio. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a11>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/jqYvtMXB7jZhG9pQDS7cHSw/?lang=pt#>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SÍVERES, Luiz. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz. (org.). **A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. p. 19-33. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>. Acesso em: 23 jan. 2023.

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

SOUSA, Damião Sampaio de *et al.* Experiência extensionista na construção de material didático para o ensino da Educação Ambiental. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, v. 59, n. 2, p. 619-631, jun. 2022. ISSN 2447-9187. DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a2021id5328>. Disponível em:

<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5328>. Acesso em: 04 Abr. 2023.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Politecnicidade e unilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 5, p. 98-114, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9150>. Acesso em: 31 maio. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; IMPERATORE, Simone. Extensão Universitária, Concepções e Reflexões Metodológicas: em debate sempre atual. In: THIOLLENT, Michel; IMPERATORE, Simone; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. (org.). **Extensão Universitária: concepções e reflexões metodológicas**. Curitiba: CRV, 2022. p. 27-36.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. In: THIOLLENT, Michel; IMPERATORE, Simone; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. (org.). **Extensão Universitária: concepções e reflexões metodológicas**. Curitiba: CRV, 2022a. p. 119-138.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. In: THIOLLENT, Michel; IMPERATORE, Simone; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. (org.). **Extensão Universitária: concepções e reflexões metodológicas**. Curitiba: CRV, 2022b. p. 99-114.

THIOLLENT, Michel. Por uma melhoria da Extensão Universitária. In: THIOLLENT, Michel; IMPERATORE, Simone; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. (org.). **Extensão Universitária: concepções e reflexões metodológicas**. Curitiba: CRV, 2022. p. 139-148.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí – RS: Editora Unijuí, 2005. 256 p. (Coleção fronteiras da educação).

TOZETTO, Susana Soares; SILVA, Melissa Rodrigues da; JONSSON, Paula Valéria Moura. Os escritos de Gramsci e sua relação com a formação inicial de professores intelectuais. In: TOZETTO, Susana Soares; LAROCCA, Priscila. (org.). **Formação de Professores: fundamentos teóricos e metodológicos**. Curitiba: InterSaberes, 2020. p. 295-322.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 jan. 2023.

TURATTI, Maria Renata Campanha. **A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes**. 2018. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11063>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZANON, Denise Puglia. **O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG**. 2022. 293 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3651>. Acesso em: 12 abr. 2023.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“CÍRCULOS DE CULTURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: produzindo saberes e conhecimentos pela extensão processual, orgânica e praxica crítico-emancipadora”**. Meu nome é Andréa Pereira de Oliveira Alves, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), pesquisador(a) responsável por esta pesquisa, tendo como orientadora a professora Dra. Andréa Kochhann, e-mail: andreakochhann@yahoo.com.br. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(a) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail andressa.amada@gmail.com, endereço Quadra 11 MR 04 Casa 32 Setor Oeste Planaltina – GO, ou pelo contato telefônico: (61) 992624736.

A leitura desse TCLE pode levar aproximadamente cinco (5) minutos/horas e a sua participação nas respostas aos questionário uns vinte (20) minutos/horas.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a Extensão Universitária, delimitado nas relações, desafios e conquistas da formação docente e acadêmica mediante um projeto de extensão intitulado “Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras de Planaltina – GO (CIFOPLAN)”, um Projeto de Extensão em parceria com a UEG, o Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) e a Secretaria Municipal de Educação de Planaltina - GO. O CIFOPLAN primou por seguir a proposta metodológica inspirada em Freire (1983, 1987), com práticas de diálogo no sentido da humanização, promovendo o intercâmbio de saberes entre professores da rede municipal de Planaltina – GO, graduandos e mestrandos da UEG. Destarte, o CIFOPLAN, será realizado ao longo do ano de 2023, perfazendo uma média de 60h, composto por 12 círculos de cultura com encontros de 15 em 15 dias com duração de 4h diárias, finalizando com a produção de um livro.

Para nortear a pesquisa elegeu-se como problema “Quais os desafios e conquistas de uma formação de professores e professoras por meio de um projeto de Extensão Universitária?” Dessa forma o objetivo geral se constitui em apresentar os desafios e conquistas de uma formação de professores e professoras por meio de um projeto de Extensão Universitária.

Os procedimentos de coleta de dados serão realizados mediante uma Revisão Sistemática de Literatura em consulta ao banco de dados, catálogos e periódicos de *sites* seguros de produção científica. A empiria se constituiu de uma pesquisa-ação, partindo da análise do projeto de extensão CIFOPLAN, que foi criado para atender a demanda solicitada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Planaltina – GO. A coleta de dados para a pesquisa se dará em variados momentos da formação, desde a análise das condições objetivas iniciais até a análise das condições objetivas finais, por questionário misto e as expressões ao longo dos encontros. Ao final do projeto de formação serão selecionados 5 professores/professoras da rede para uma entrevista semiestruturada, além de 3 estudantes da graduação e 3 estudantes do mestrado.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são mínimos de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de desconforto, estresse, cansaço, possibilidade de constrangimento, disponibilidade de tempo para participar da formação, para responder os questionários e desconforto emocional relacionado a questões de acesso e saber. A pesquisadora tentará minimizar os riscos deixando claro aos participantes o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos: o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada. Além de garantir o anonimato o participante tem a possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprios. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, você poderá interromper a sua participação a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios a certificação por ser um processo formativo em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO, a produção do conhecimento científico com a publicação de um livro. Além disso, a pesquisa pode servir de subsídios para aprofundar os estudos e as análises quanto à formação docente e acadêmica, possibilitar a parceria entre a universidade e escola, por meio de um projeto de extensão, bem como as possibilidades do estudante universitário enxergar-se protagonista do seu aprendizado. Neste sentido, intenta-se que os resultados dessa pesquisa possibilitem mudanças no modo de pensar as estratégias e no planejamento das mesmas, bem como as tomadas de decisões em relação à formação docente na UEG e na Secretaria Municipal de Educação de Planaltina - GO, no que se refere à produção do conhecimento científico na formação pela práxis – unidade teoria e prática.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação nos questionários e análise das condições objetivas da pesquisa, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Além disso, os diálogos estabelecidos nos círculos de cultura serão relacionados no diário de bordo, mas sem identificação dos participantes. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será deletado das mídias.

Para a sua privacidade gostaria de saber de você/Sr./Sra, permite a divulgação de suas fotos/vídeos de participação no CIFOPLAN, em redes sociais da UEG, do GEFOPi e da Secretaria Municipal de Educação de Planaltina - GO, em eventos científicos, como congressos, simpósios, seminários e outros?

() Sim, permito a divulgação da minha imagem em eventos da Universidade Estadual de Goiás e da Secretaria Municipal de Educação de Planaltina – GO.

() Não permito a divulgação da minha imagem.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos o trabalho completo da pesquisa, ao término da pesquisa, da defesa e aprovação do mesmo.

Declaração do(a) Participante

Eu,.....,abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Andréa Pereira de Oliveira Alves sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “**CÍRCULOS DE CULTURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: produzindo saberes e conhecimentos pela extensão processual, orgânica e prática crítico-emancipadora**”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Luziânia-GO, 18 de abril de 2023.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Andréa Pereira de Oliveira Alves
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO 1 – Dados Profissionais e de Formação – Professores e Professoras 6º ao 9º

Questionário destinado aos professores dos grupos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Planaltina – GO para compor o Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras em Planaltina – GO (CIFOPLAN). Esse questionário tem como objetivo mapear os professores e professoras da rede por sua identificação acadêmica e profissional, bem como levantar os temas de interesse para os círculos formativos.

1- Em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a presente pesquisa tem como finalidade estabelecer critérios de inclusão para participar do I CIFOPLAN, um Projeto de Extensão em parceria com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) e a Secretaria Municipal de Educação de Planaltina - GO. É de seu interesse participar da presente pesquisa por livre e espontânea vontade?

() Sim

() Não

2- Informe o Gênero:

() Masculino

() Feminino

() Outros

3- Informe o nome da Escola de atuação nos grupos finais do Ensino Fundamental:

4 - Informe a sua Graduação (se tiver mais que uma por favor mencionar):

5 - Informe sua Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização), se tiver mais que uma por favor mencionar:

6 - Informe sua Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado):

7 - Há quanto tempo você é professor/professora na Rede Municipal de Ensino de Planaltina – GO?

() Estou no Estágio Probatório

() Há mais de 10 anos

() Há menos de 5 anos

() Há mais de 15 anos

() Há mais de 5 anos

8 - Qual(is) a(s) sua(s) série(s)/ano(s) de atuação?

() 6º ano

() 8º ano

() 7º ano

() 9º ano

9 - Qual(is) componente(s) curricular(es) você leciona?

☐ Língua Portuguesa

☐ LEM – Inglês

☐ Matemática

☐ Artes

☐ História

☐ Educação Física

☐ Geografia

☐ Produção Textual

☐ Ciências

☐ Outros

10 - Há quanto tempo você tem atuado no(s) componente(s) curricular(es) mencionado(s) acima?

☐ Há menos de 1 ano

☐ Há mais de 10 anos

☐ Há pelo menos 2 anos

☐ Há mais de 15 anos

☐ Há mais de 5 anos

11 - Em sua trajetória docente você já publicou algum texto científico, como por exemplo, artigos, capítulos de livros, livros, resenhas, resumos em revistas científicas, editoras e/ou em eventos de universidades?

☐ Sim

☐ Não

12 - Você já teve a oportunidade de ler alguma obra de Paulo Freire?

☐ Sim

☐ Não

13 - Se sua resposta da questão anterior for sim. Que livros de Paulo Freire você leu e recorda o nome?

14 - Você conhece a metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire?

☐ Sim

☐ Não

15 - Eleja, pelo menos, três temas de seu interesse (temas problematizadores) que você considera importante de serem dialogados num círculo formativo para professores/professoras dos grupos finais do Ensino Fundamental?

16 - Você tem interesse em escrever um capítulo de livro para publicação após concluir o I CIFOPLAN?

☐ Sim

☐ Não

17 - Você participa de algum grupo de estudos vinculado a uma universidade?

☐ Sim

() Não

18 - Se sua resposta da questão anterior for sim. Qual o nome do Grupo de Pesquisa que você participa?

QUESTIONÁRIO 2 – Levantamento de informações para compor a participação de graduandos e graduandas da UEG

Questionário destinado aos estudantes da graduação dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, História e Geografia vinculados a UEG Unidade Luziânia, Câmpus Oeste da UEG de São Luís de Montes Belos e Câmpus Nordeste da UEG de Formosa para compor o Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras em Planaltina – GO (CIFOPLAN). Esse questionário tem como objetivo mapear os graduandos, bem como levantar informações pertinentes a realização da pesquisa.

1- Em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a presente pesquisa tem como finalidade estabelecer critérios de inclusão para participar do I CIFOPLAN, um Projeto de Extensão em parceria com a UEG, o GEFOPI e a Secretaria Municipal de Educação de Planaltina - GO. É de seu interesse participar da presente pesquisa por livre e espontânea vontade?

() Sim, tenho interesse em participar da pesquisa e do I CIFOPLAN.

() Não tenho interesse neste momento de participar da pesquisa e do I CIFOPLAN.

2- Informe o Gênero:

() Masculino

() Feminino

() Outros

3 - Qual universidade você estuda?

() Unidade Universitária da UEG de Luziânia

() Câmpus Nordeste da UEG de Formosa

() Câmpus Oeste da UEG de São Luís de Montes Belos

4 - Que curso de graduação você está cursando na UEG?

() Pedagogia

() Geografia

() História

() Letras

() Matemática

5 - Em que semestre letivo você está cursando?

() 1º Período

() 5º Período

() 2º Período

() 6º Período

() 3º Período

() 7º Período

() 4º Período

() 8º Período

6 - Você participa de algum grupo de estudos da universidade?

() Sim

() Não

7 - Se sua resposta da questão anterior for sim. Qual o nome do Grupo de Pesquisa que você participa?

8 - Em sua trajetória acadêmica você já publicou algum texto científico, como por exemplo, artigos, capítulos de livros, livros, resenhas, resumos em revistas científicas, editoras e ou em eventos de universidades?

() Sim

() Não

9 - Você já teve a oportunidade de ler alguma obra de Paulo Freire?

() Sim

() Não

10 - Se sua resposta da questão anterior for sim. Que livros de Paulo Freire você leu e recorda o nome?

11 - Você conhece a metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire?

() Sim

() Não

12 - Você tem interesse em escrever um artigo e/ou capítulo de livro após participar de um encontro do I CIFOPLAN?

() Sim

() Não

13 - Você tem disponibilidade para participar dos encontros do I CIFOPLAN no Município de Planaltina - GO de 15 em 15 dias (durante a semana), com previsão de início no mês de maio?

() Sim, tenho disponibilidade de participar presencialmente de todos os encontros.

() Sim, mas não poderei participar presencialmente de todos os encontros, apenas de alguns.

() Não tenho disponibilidade de participar presencialmente, só com atividades à distância.

() Não tenho disponibilidade para participar.

APÊNDICE C

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS INICIAIS 1 – ESTUDANTES DO MESTRADO

Questionamento destinado aos estudantes do Programa Pós-Graduação de Gestão, Educação e Tecnologias da Unidade Universitária da UEG de Luziânia para compor o Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras em Planaltina – GO (CIFOPLAN). Esse questionário tem como objetivo levantar informações pertinentes a realização da pesquisa.

Em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a presente pesquisa tem como finalidade estabelecer critérios de inclusão e levantar informações para participar do I CIFOPLAN, um Projeto de Extensão em parceria com a UEG, o GEFOPI e a Secretaria Municipal de Educação de Planaltina - GO. É de seu interesse participar da presente pesquisa por livre e espontânea vontade?

() Sim, tenho interesse em participar da pesquisa e do I CIFOPLAN.

() Não tenho interesse neste momento de participar da pesquisa e do I CIFOPLAN.

- 1) Qual o seu entendimento sobre Extensão Universitária?
- 2) Por que você aceitou participar do Projeto CIFOPLAN?
- 3) Você acredita que o Projeto CIFOPLAN pode contribuir com o seu processo formativo enquanto estudante do mestrado? Justifique sua resposta.
- 4) Na sua concepção, quais desafios podem se fazer presente na formação acadêmica e docente, por meio de um projeto de Extensão Universitária?
- 5) Quais conquistas e contribuições podem ser proporcionadas na formação acadêmica e na formação inicial e continuada de professores por meio de um projeto de Extensão Universitária?
- 6) Você considera importante a participação do estudante do mestrado em ações extensionistas? Por quê?
- 7) O que é ser protagonista em uma ação extensionista?
- 8) Na sua opinião que ações podem ser realizadas por mestrandos em projetos de extensão que visam a formação de professores e professoras?
- 9) Você considera importante o diálogo entre os estudantes universitários e os professores/professoras da rede municipal de educação? Por quê?
- 10) Na sua concepção esse diálogo, inspirado na metodologia dos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire pode favorecer a formação docente e acadêmica? Justifique sua resposta.

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS INICIAIS 2 – ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO

- 1) Qual o seu entendimento sobre Extensão Universitária?
- 2) Por que você aceitou participar do Projeto CIFOPLAN?

- 3) Você acredita que o Projeto CIFOPLAN pode contribuir com o seu processo formativo mediante os temas problematizadores que foram escolhidos pelos professores da rede? Justifique sua resposta.
- 4) Quais desafios podem se fazer presente na sua formação acadêmica, mediante a participação em projeto de extensão universitária?
- 5) Quais conquistas podem ser proporcionadas na sua formação acadêmica por meio de um projeto de extensão universitária?
- 6) Você considera importante a participação ativa do estudante universitário em ações extensionistas? Por quê?
- 7) O que é ser protagonista em uma ação extensionista?
- 8) Você considera importante o diálogo entre os estudantes universitários e os professores/professoras da rede municipal de educação? Por quê?
- 9) Na sua concepção esse diálogo, inspirado na metodologia dos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire pode favorecer a formação docente e acadêmica? Justifique sua resposta.

**ANÁLISE DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS INICIAIS 3 – COMUNIDADE
(PROFESSORES E PROFESSORAS DO 6º ao 9º ANO DA REDE MUNICIPAL DE
PLANALTINA - GO**

- 1) Você considera importante a parceria da universidade com os sistemas de ensino, visando atender as demandas formativas dos professores/professoras? Por quê?
- 2) Por que você aceitou participar do Projeto CIFOPLAN?
- 3) Você acredita que o Projeto CIFOPLAN pode contribuir com o seu processo de formação continuada, mediante os temas problematizadores que foram escolhidos pelos pares? Justifique sua resposta.
- 4) Quais desafios podem se fazer presente na sua formação docente, mediante a participação no CIFOPLAN, que se caracteriza como um projeto de Extensão Universitária?
- 5) Quais conquistas e contribuições podem ser proporcionadas na sua formação docente, mediante sua participação no CIFOPLAN?
- 6) Você considera importante o diálogo entre os estudantes universitários e os professores/professoras da rede municipal de educação? Por quê?
- 7) Na sua concepção esse diálogo inspirado na metodologia dos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire pode favorecer a formação docente e acadêmica? Justifique sua resposta.

APÊNDICE D

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS FINAIS 1 – ESTUDANTES DO MESTRADO

Questionário destinado aos estudantes do Mestrado da UEG em Gestão, Educação e Tecnologias participantes dos Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras em Planaltina – GO (CIFOPLAN). Esse questionário tem como objetivo fazer uma análise das condições objetivas finais para perceber a evolução da formação. O mesmo deverá ser respondido no prazo de 15 dias corridos.

1- Qual(is) o(s) círculo(s) de cultura você participou na trajetória do I CIFOPLAN?

() 1º Círculo de Cultura - Encontro de Aproximação e Análise das Condições Objetivas Iniciais

() 2º Círculo de Cultura - Formação Docente e Identidade Profissional

() 3º Círculo de Cultura - Desigualdade Social e Racismo na Instituição Escolar

() 4º Círculo de Cultura - Violência no Ambiente Escolar, Indisciplina e Desinteresse dos Educandos

() 5º Círculo de Cultura - Produção Científica e o Papel do Professor e da Professora de Língua Portuguesa

() 6º Círculo de Cultura - Educação como Prática da Liberdade e Humanização

() 7º Círculo de Cultura - As Tecnologias na Educação e no Ensino da Matemática

() 8º Círculo de Cultura - Educação e Cidadania: diversidade, ética e construção da autonomia

() 9º Círculo de Cultura - Interdisciplinaridade, Conhecimento e Aprendizagem

() 10º Círculo de Cultura - Afetividade na Escola e Inteligência Emocional

() 11º Círculo de Cultura - Educação Inclusiva e a Parceria Familiar na Escola

() 12º Círculo de Cultura - Encontro de Confraternização e Análise das Condições Objetivas Finais

2 - Você já havia participado de uma formação de professores/professoras, via Extensão Universitária e por meio da metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire?

() Sim

() Não

3 - O tema problematizador abordado e debatido por você no CIFOPLAN na sua opinião contribuiu para a formação inicial e continuada de professores e professoras? Justifique sua resposta.

4 - Como foi a experiência de participar como debatedor de um círculo de cultura? Foi relevante para sua formação acadêmica e profissional?

5 - O que você mais gostou na metodologia do CIFOPLAN? Pode marcar mais de uma opção.

- () Dos momentos de diálogos entre os pares
- () Das dinâmicas mediadas pelos estudantes da graduação
- () Das instigações promovidas pelos professores/professoras
- () Das instigações promovidas pelos estudantes da graduação
- () Dos temas problematizadores
- () Da parceria universidade com escola
- () Da possibilidade de contribuir com a escrita acadêmica na produção de artigo científico

6 - Como você se sente participando de uma formação, por meio da Extensão Universitária?

7 - O CIFOPLAN pode promover a formação docente e acadêmica por meio da metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire. Nesse movimento como você tem considerado o CIFOPLAN?

- () Como possibilidade de conquistas na sua trajetória profissional.
- () Como contribuição para a sua formação profissional e acadêmica.
- () Como um desafio para alcançar a práxis - unidade teoria e prática.
- () Todas as opções anteriores.

8 - Os diálogos estabelecidos nos círculos de cultura, do qual você teve a oportunidade de participar contribuíram para a sua formação profissional enquanto estudante do mestrado acadêmico?

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente

9 - Ao participar do I CIFOPLAN quais foram as contribuições e os desafios na sua formação profissional e acadêmica?

10 - Numa escala de 1 a 10, que nota você atribui as experiências vivenciadas sobre formação de professores/professoras inicial e continuada ao participar do CIFOPLAN? Sendo 1 fraco e 10 excelente.

11- Após participar do CIFOPLAN, que é um projeto de extensão, na sua opinião a Extensão Universitária pode promover a formação docente de estudantes universitários em diálogo com professores/professoras em atuação? Justifique sua resposta.

12- Em sua trajetória acadêmica e/ou profissional você já havia participado de círculos de cultura com temas problematizadores?

- () Sim
- () Não

13 - Ao participar como debatedor(a) de um círculo de cultura do CIFOPLAN você se sentiu protagonista de uma ação extensionista? Justifique sua resposta.

14- Você participaria de uma segunda versão do CIFOPLAN?

() Sim

() Não

() Talvez

15- Quais as suas sugestões para melhorias no caso de uma segunda versão do CIFOPLAN?

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS FINAIS 2 – ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO

Questionário destinado aos estudantes da graduação da Universidade Estadual de Goiás participantes dos Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras em Planaltina – GO (CIFOPLAN). Esse questionário tem como objetivo fazer uma análise das condições objetivas finais para perceber a evolução da formação acadêmica. O mesmo deverá ser respondido no prazo de 15 dias corridos.

1- Qual(is) o(s) círculo(s) de cultura você mais se identificou na trajetória do I CIFOPLAN? Pode marcar mais de uma opção.

() 1º Círculo de Cultura - Encontro de aproximação e Análise das Condições Objetivas Iniciais

() 2º Círculo de Cultura - Formação Docente e Identidade Profissional

() 3º Círculo de Cultura - Desigualdade Social e Racismo na Instituição Escolar

() 4º Círculo de Cultura - Violência no Ambiente Escolar, Indisciplina e Desinteresse dos Educandos

() 5º Círculo de Cultura - Produção Científica e o Papel do Professor e da Professora de Língua Portuguesa

() 6º Círculo de Cultura - Educação como Prática da Liberdade e Humanização

() 7º Círculo de Cultura - As Tecnologias na Educação e no Ensino da Matemática

() 8º Círculo de Cultura - Educação e Cidadania: diversidade, ética e construção da autonomia

() 9º Círculo de Cultura - Interdisciplinaridade, Conhecimento e Aprendizagem

() 10º Círculo de Cultura - Afetividade na Escola e Inteligência Emocional

() 11º Círculo de Cultura - Educação Inclusiva e a Parceria Familiar na Escola

() 12º Círculo de Cultura - Encontro de Confraternização e Análise das Condições Objetivas Finais

2- Dos círculos de cultura que foram porventura marcados na questão anterior, escolha um que você considera mais relevante para sua formação acadêmica e escreva as suas ponderações (pensamentos, opiniões) sobre o tema problematizador escolhido.

3- O que você mais gostou na metodologia do CIFOPLAN? Pode marcar mais de uma opção.

- ☐ Dos momentos de diálogos entre os pares
- ☐ Das dinâmicas mediadas pelos estudantes da graduação
- ☐ Das instigações promovidas pelos professores/professoras
- ☐ Das instigações promovidas pelos estudantes da graduação
- ☐ Dos temas problematizadores
- ☐ Da parceria universidade com escola
- ☐ Da possibilidade de contribuir com a escrita acadêmica na produção de artigo científico

4- Você já havia publicado um artigo antes do CIFOPLAN?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5- Como você se sente participando de uma formação e depois produzindo um artigo?

- ☐ Motivado(a), visto que pode promover uma transformação da realidade pelo conhecimento produzido e compartilhado.
- ☐ Apesar da dificuldade em escrever o artigo, me sinto motivado(a) para buscar novos conhecimentos e formação teórico-prática.
- ☐ Desmotivado(a), pelo fato de ter dificuldade em escrever artigo científico.

6 - O CIFOPLAN pode promover a formação docente e acadêmica por meio da metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire. Nesse movimento como você tem considerado o CIFOPLAN?

- ☐ Como possibilidade de conquistas na sua trajetória acadêmica, social, econômica, política, ética e cultural.
- ☐ Como contribuição para a sua formação acadêmica, no contexto da formação docente.
- ☐ Como um desafio para alcançar a práxis - unidade teoria e prática.
- ☐ Todas as opções anteriores.

7 - Os diálogos estabelecidos nos círculos de cultura, do qual você teve a oportunidade de participar contribuíram para a sua formação acadêmica e formação inicial docente?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

8 - Ao participar do I CIFOPLAN quais foram as mudanças percebidas, as conquistas, as contribuições e os desafios na sua formação acadêmica?

9 - Você foi mediador(a) ou debatedor(a) de algum círculo de cultura? Se sim, como foi participar dessa experiência?

10 - Numa escala de 1 a 10, que nota você atribui para sua formação e produção acadêmica antes de participar do CIFOPLAN? Sendo 1 para fraco e 10 para excelente.

11 - Numa escala de 1 a 10, que nota você atribui para sua formação e produção acadêmica após participar do CIFOPLAN? Sendo 1 para fraco e 10 para excelente.

12 - Após participar do CIFOPLAN, que é um projeto de extensão, na sua opinião a Extensão Universitária pode promover a formação docente de estudantes universitários em diálogo com professores/professoras em atuação? Justifique sua resposta.

13 - Ao participar como mediador(a) / organizador(a) / debatedor(a) de um círculo de cultura do CIFOPLAN você se sentiu protagonista de uma ação extensionista? Justifique sua resposta.

14 - Depois de participar do CIFOPLAN e escrever um artigo para publicar em livro você pensa em fazer mestrado após concluir a graduação?

() Sim

() Não

() Talvez

15 - Você participaria de uma segunda versão do CIFOPLAN?

() Sim

() Não

() Talvez

16 - Quais as suas sugestões para melhorias no caso de uma segunda versão do CIFOPLAN?

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS FINAIS 3 – COMUNIDADE (PROFESSORES E PROFESSORAS DO 6º AO 9º ANO DA REDE MUNICIPAL DE PLANALTINA - GO

Questionário destinado aos professores dos grupos finais da Rede Municipal de Ensino de Planaltina – GO participantes dos Círculos de Cultura em Formação de Professores e Professoras em Planaltina – GO (CIFOPLAN). Esse questionário tem como objetivo fazer uma análise das condições objetivas finais para perceber a evolução da formação. O mesmo deverá ser respondido no prazo de 15 dias corridos.

1- Qual(is) o(s) círculo(s) de cultura você mais se identificou na trajetória do I CIFOPLAN? Pode marcar mais de uma opção.

() 1º Círculo de Cultura - Encontro de aproximação e Análise das Condições Objetivas Iniciais

() 2º Círculo de Cultura - Formação Docente e Identidade Profissional

() 3º Círculo de Cultura - Desigualdade Social e Racismo na Instituição Escolar

() 4º Círculo de Cultura - Violência no Ambiente Escolar, Indisciplina e Desinteresse dos Educandos

() 5º Círculo de Cultura - Produção Científica e o Papel do Professor e da Professora de Língua Portuguesa

() 6º Círculo de Cultura - Educação como Prática da Liberdade e Humanização

() 7º Círculo de Cultura - As Tecnologias na Educação e no Ensino da Matemática

() 8º Círculo de Cultura - Educação e Cidadania: diversidade, ética e construção da autonomia

() 9º Círculo de Cultura - Interdisciplinaridade, Conhecimento e Aprendizagem

() 10º Círculo de Cultura - Afetividade na Escola e Inteligência Emocional

() 11º Círculo de Cultura - Educação Inclusiva e a Parceria Familiar na Escola

() 12º Círculo de Cultura - Encontro de Confraternização e Análise das Condições Objetivas Finais

2- Dos círculos de cultura que foram porventura marcados na questão anterior, escolha um que você considera mais relevante para sua formação docente e escreva as suas ponderações (pensamentos, opiniões) sobre o tema problematizador escolhido.

3- O que você mais gostou na metodologia do CIFOPLAN? Pode marcar mais de uma opção.

() Dos momentos de diálogos entre os pares

() Das dinâmicas mediadas pelos estudantes da graduação

() Das instigações promovidas pelos professores/professoras

() Das instigações promovidas pelos estudantes da graduação

() Dos temas problematizadores

() Da parceria universidade com escola

() Da possibilidade de contribuir com a escrita acadêmica na produção de artigo científico

4- Você já havia publicado um artigo antes do CIFOPLAN?

() Sim

() Não

5- Como você se sente participando de uma formação e depois produzindo um artigo?

() Motivado(a), visto que pode promover uma transformação da realidade pelo conhecimento produzido e compartilhado.

() Apesar da dificuldade em escrever o artigo, me sinto motivado(a) para buscar novos conhecimentos e formação teórico-prática.

() Desmotivado(a), pelo fato de ter dificuldade em escrever artigo científico.

6 - O CIFOPLAN pode promover a formação docente e acadêmica por meio da metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire. Nesse movimento como você tem considerado o CIFOPLAN?

☐ Como possibilidade de conquistas na sua trajetória acadêmica, social, econômica, política, ética e cultural.

☐ Como contribuição para a sua formação docente.

☐ Como um desafio para alcançar a práxis - unidade teoria e prática.

☐ Todas as opções anteriores.

7 - Ao participar do I CIFOPLAN quais foram as mudanças percebidas, as conquistas, as contribuições e os desafios na sua práxis pedagógica e na sua vida social?

8 - Os diálogos estabelecidos nos círculos de cultura, do qual você teve a oportunidade de participar contribuíram para a sua formação continuada?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

9- Numa escala de 1 a 10, que nota você atribui para sua práxis pedagógica e produção acadêmica antes de participar do CIFOPLAN? Sendo 1 para fraco e 10 para excelente.

10- Numa escala de 1 a 10, que nota você atribui para sua práxis pedagógica e produção acadêmica após participar do CIFOPLAN? Sendo 1 para fraco e 10 para excelente.

11- Após participar do CIFOPLAN, que é um projeto de extensão, na sua opinião a Extensão Universitária pode promover a formação docente de estudantes universitários em diálogo com professores/professoras em atuação? Justifique sua resposta.

12- Depois de participar do CIFOPLAN e escrever um artigo para publicar em livro você pensa em fazer mestrado?

☐ Sim

☐ Não

☐ Estou fazendo mestrado

☐ Já tenho mestrado

13- Você participaria de uma segunda versão do CIFOPLAN?

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

14- Quais as suas sugestões para melhorias no caso de uma segunda versão do CIFOPLAN?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – APLICADA AOS GRADUANDOS/GRADUANDAS, MESTRANDOS/MESTRANDAS E PROFESSORES/PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL

O objetivo da entrevista é aprofundar nas questões da formação docente e acadêmica de professores(as), graduandos(as) e mestrandos(as) participantes do Projeto CIFOPLAN, visando buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre fatos ou acontecimentos ocorridos nos círculos de cultura. A presente pesquisa intitulada: **“CÍRCULOS DE CULTURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: produzindo saberes e conhecimentos pela extensão processual, orgânica e prática crítico-emancipadora”**, pertence ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias da UEG - Unidade Universitária de Luziânia. Sendo assim, sua participação como entrevistado(a) é de suma importância para concretização dessa pesquisa. Ressaltamos, que a entrevista terá caráter estritamente confidencial e que as informações prestadas permanecerão no anonimato. Para melhor registro das informações a serem coletadas na presente entrevista, gostaríamos de saber se a mesma pode ser gravada?

() Sim

() Não

- 1) Por favor diga-me, baseado na sua experiência, você acredita que o Projeto CIFOPLAN possibilita a vivência da profissão docente pelos estudantes da universidade em contato com professores em atuação na rede municipal?
- 2) Agora gostaria que você me dissesse se o diálogo estabelecido no Projeto CIFOPLAN no seu entendimento pode promover mudanças na atuação pedagógica dos professores? Caso sim, qual(is) mudança(s) esse diálogo pode promover na formação docente? Caso não, qual(is) motivos você acredita ter impossibilitado?
- 3) Após participar dos círculos de cultura, no seu ponto de vista, o que você entende sobre a práxis?
- 4) Na sua concepção o Projeto CIFOPLAN possibilita a formação humanizadora de professores e estudantes da universidade? O que você poderia me dizer sobre essa formação com círculos de cultura?
- 5) Estamos interessados em saber, segundo o seu ponto de vista se o Projeto CIFOPLAN pode formar professores críticos e transformadores? Caso sim, como? Caso não, por quais motivos?

- 6) Você acha que no decorrer dos círculos de cultura houve o planejamento de ações intencionais para a formação do trabalhador docente segundo suas colocações e necessidades?
- 7) Na sua opinião que ações você considera importante para proporcionar a formação inicial e continuada de professores/professoras? Por quê?
- 8) Você acredita que processo formativo do CIFOPLAN pelo trabalho pedagógico pode vir a ser revolucionário no contexto da educação municipal? Qual a sua ideia em relação a esse ponto?
- 9) Como foi a experiência de escrever um artigo científico para o Projeto CIFOPLAN? Poderia dizer quais as contribuições e dificuldades encontradas?
- 10) Você acha que o Projeto CIFOPLAN promoveu impacto na formação de professores/professoras da Rede Municipal de Ensino de Planaltina – GO e na formação acadêmica de estudantes da graduação e do mestrado da UEG? Na sua concepção qual(is) seria(m) esse(s) impacto(s)? Caso a resposta seja negativa, no seu entender que ações poderiam impactar esse processo formativo?
- 11) Na sua concepção, qual foi a principal contribuição e o principal desafio do Projeto CIFOPLAN?

ANEXO A

O mestre que lia o mundo

Nas asas dos conhecimentos pedagógicos,
Voamos alto ao encontro dos mundos ideológicos:
Do mestre que lia incessantemente o mundo,
Com seu olhar educativo e tão profundo;
Voltado para a diversidade da beleza:
Das letras; das palavras; da natureza;
Dos questionamentos sobre a riqueza e a pobreza;
Descritos na sua reverenciada pedagogia:
Que ensina o quão importante são os saberes na construção da autonomia,
Em todo processo escolar, no ensino e aprendizagem,
Que tanto nos inspira a fazer uma viagem,
Em um voo sobre esses ensinamentos tão atuais;
Que impulsionam nossas missões educacionais,
A revolucionar as salas de aulas e os espaços de aprendizagens,
Incentivando os talentos das crianças, dos adultos e dos jovens:
A ganharem asas e galgar degraus elevados na vida e na sociedade,
Portanto, é fundamental conhecer a preciosidade
Das obras do professor que estudou a vida,
Dentro e fora da escola de forma ativa,
Através das brilhantes leituras do mundo;
Mostrando que voar é aprender a cada segundo,
Com liberdade para pensar, criar e expressar,

Assim, essa Educação Libertadora nos leva a voar.

Uma Educação, que Paulo Freire apresentou à Educação brasileira,

Inovando as práticas pedagógicas das escolas para vida inteira,

Contribuindo na formação de cidadãos atuantes e conscientes

Do seu papel social em todos os instantes,

Favorecendo conhecimentos, inclusão, arte, cultura e cidadania.

Para toda população que se movimentam com suas lutas e histórias.

Autora: Mary Sol Sousa

Data: 23 de setembro de 2023

Planaltina - Goiás

ANEXO B

Afetividade e Inteligência Emocional

Na escola, a afetividade é essencial,

Um ambiente onde o amor se faz presente.

Inteligência emocional, um tesouro especial,

Que nos guia no caminho mais coerente.

Professores acolhedores, abraços calorosos,

Estudantes que se sentem amados e valorizados.

A emoção se une ao conhecimento poderoso,

E juntos, sonhos são realizados.

Na sala de aula, a empatia floresce,

Amizades verdadeiras se constroem.

O respeito e a compaixão fortalecem,

A aprendizagem se multiplica e os sujeitos enobrecem.

A afetividade na escola é um gerador,

De laços fortes e de futuros brilhantes.

A inteligência emocional é o condutor,

Que nos guia por caminhos elegantes.

Que em cada escola, a afetividade seja presente,

E a inteligência emocional seja cultivada.

Pois só assim, teremos uma sociedade consciente,

Com corações cheios de amor e alma iluminada.

Autor: Acadêmico do curso de História da UEG

ANEXO C

Acróstico Interdisciplinaridade

I - Inclusão

N - Novas tecnologias

T - Trabalho em equipe

E - Ensino-aprendizagem

R - Reflexão crítica

D - Desenvolvimento cognitivo

I - Interação social

S - Saberes diversos

C - Criatividade

I - Inovação

P - Práticas pedagógicas

L - Ludicidade

I - Investigação

N - Necessidades individuais

A - Avaliação formativa

R - Resolução de problemas

I - Igualdade de oportunidades

D - Diálogo construtivo entre disciplinas

A - Aprendizagem significativa

D - Diversidade cultural

E - Engajamento dos alunos

Autora: Acadêmica do curso de Geografia da UEG