

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOS ENTRAVES CURRICULARES À FORMAÇÃO DOCENTE:  
UMA ANÁLISE DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS  
CURSOS DE LICENCIATURA DA UEM**

**FERNANDO LAZARETTI ONORATO SILVA**

**MARINGÁ**

**2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOS ENTRAVES CURRICULARES À FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE  
DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA  
DA UEM**

Dissertação apresentada por Fernando Lazaretti Onorato Silva, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>(a)</sup>. Dra. Vânia De Fatima Matias De Souza

Coorientador:

Prof. Dr. Patric Paludett Flores

MARINGÁ  
2023

## FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586e	<p>Silva, Fernando Lazaretti Onorato</p> <p>Dos entraves curriculares à formação docente : uma análise da curricularização da extensão nos cursos de licenciatura da UEM / Fernando Lazaretti Onorato Silva. -- Maringá, PR, 2023. 138 f.figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fatima Matias de Souza. Coorientador: Prof. Dr. Patric Paludett Flores. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.</p> <p>1. Ensino Superior - Professores - Formação profissional. 2. Políticas Educacionais. 3. Curricularização da Extensão. 4. Professor - Identidade. I. Souza, Vânia de Fatima Matias de, orient. II. Flores, Patric Paludett, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 371.12</p>
-------	--

FERNANDO LAZARETTI ONORATO SILVA

**DOS ENTRAVES CURRICULARES À FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE  
DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA  
DA UEM**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Vânia de Fatima Matias de Souza - UEM -  
Presidente

Prof. Dra. Patric Paludett Flores - UEMG (Co-orientador)

Profa. Dra. Larissa Cerignoni Benites - UDESC

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira - UEM

Maringá, 20 de abril de 2023

Dedico este trabalho ao meu falecido pai,  
Ailton Onorato Silva, meu eterno professor.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo ao meu pai, que sempre me ensinou a dar o meu melhor. Uma frase que ele sempre dizia “independente do que você escolha fazer, você tem que dar o seu melhor”, essa frase me marca até hoje, pois não eram apenas palavras, o jeito de viver dele me inspirou a ser como sou hoje. Por isso, eu sou eternamente grato, e espero que de onde estiver o senhor esteja orgulhoso de mim.

À minha namorada, Ayla, que está comigo há 10 anos!. Obrigado por ser essa pessoa maravilhosa, sem precedentes, seu jeito de ser me cativa cada dia mais, torna minha vida recheada de sentidos e significados. Seu apoio é fundamental na minha vida, seja ela acadêmica ou profissional, relembro que se não fosse por você esse mestrado nem seria possível, impedindo que eu trancasse a Graduação no curso de Economia. Você é fenomenal! Não tenho palavras para descrever o quão grato sou por ter você, obrigado por tudo minha lagosta.

À minha mãe, Viviana, que me apoiou nessa empreitada no mundo acadêmico, me incentivando a sempre ir além. Muito obrigado!

Aos demais familiares, em especial meu irmão, Rafael, minha vó Marlene, minhas tias, Solange e Salete. Obrigado por todo apoio na construção desse processo.

Ao grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais - GEEFE, meu muito obrigado pelo aprendizado compartilhado, pelos momentos de descontração nas quintas-feiras pela manhã, e reflexões importantíssimas para meu processo formativo e constituição do meu ser docente. Vocês são demais e estarão sempre no meu coração!

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Patric Paludett Flores, um exemplo de profissional, um professor sensacional, um amigo sem comparações. Obrigado pelos ensinamentos, pelos apoios e pelos “*puxões*” de orelha ao longo desse processo!

O agradecimento especial, vai para uma pessoa que faz parte do meu processo formativo desde o começo, na verdade a minha identidade docente recebeu uma influência mais que significativa dela, minha estimada orientadora, Vânia. Seus ensinamentos marcaram minha vida pessoal e acadêmica, sua forma de conduzir a vida (em especial o vício no café e as madrugadas de estudo), sendo uma referência para mim, pode ter certeza. Obrigado por acreditar no meu potencial, por ter me dado essa chance, e assim, como no começo do processo, tudo foi na *base do tranco*, eu falando que podia melhorar e você com seu súpil “ENVIA LOGO, FERNANDO”. Não consigo colocar em palavras o quanto sou grato por tudo, meu mais sincero Obrigado, Chefa!

Agradeço às colegas que estiveram compartilhando momentos de discussão, Catarina, Maria, Lorena e Yedda. Obrigado pelas manhãs de segunda e tardes de quinta.

Agradeço às professoras Larissa Cerignoni Benites e Jani Alves da Silva Moreira, por aceitarem participar desse momento tão importante na minha formação e constituição da identidade docente, contribuindo de maneira significativa com apontamentos que tornam essa dissertação melhor.

Agradeço à Capes pela bolsa concedida durante a realização do mestrado.

*“Não há saber mais, nem saber menos, há  
saberes diferentes”*

– Paulo Freire (1987, p. 68)



SILVA, Fernando Lazaretti Onorato. **DOS ENTRAVES CURRICULARES À FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UEM.** 138 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2023.

## RESUMO

As políticas educacionais, imbuídas pelos ideários do capital liberal, (re)configuram o campo do Ensino Superior, desvelando em suas entrelinhas os pressupostos do capitalismo flexível, regido pelo conceito de governabilidade e mobilidade. Vinculado pela expansão neopragmática da produtividade e da mercadorização inseridas no campo da educação, o Ensino Superior passa a compor o discurso da profissionalização como propulsor da economia. Neste contexto, a materialização hegemônica dos constructos do capital traduzido na especificidade das políticas curriculares vinculadas à formação inicial, são traduzidos nas políticas curriculares para formação de professores. Tecidas pelo discurso de suplementação do tripé ensino-pesquisa-extensão, reconfigura o cenário do Ensino Superior, por meio de documentos normativos, que evidencia a performatividade da formação inicial sob o argumento da diluição das fronteiras entre a universidade e a comunidade externa. Das observâncias de uma educação pautada nos pressupostos das *commodities*, a presente pesquisa teve como objetivo analisar os impactos da implementação da Resolução CNE/CES nº 07/2018 na constituição da identidade docente, a partir das mudanças curriculares e da percepção dos coordenadores dos cursos de licenciatura da UEM (8). Para tanto, adotou-se como metodologia a triangulação de dados, sustentada pela análise documental, revisão integrativa e a investigação descritiva, resultante da aplicação de um questionário. Os resultados indicam que a extensão como política curricular tem potencial para impactar de forma significativa na formação inicial de professores, ao promover uma integração entre ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo que relaciona teoria e prática por meio de uma aproximação entre universidade e comunidade externa. A promoção de um diálogo entre os conhecimentos produzidos internamente e os produzidos na sociedade, possibilitam direcionam para uma formação de um sujeito crítico e reflexivo, capaz de atuar de forma contextualizada no mercado de trabalho. Apesar desses pontos, a curricularização da extensão apresenta fragilidades que devem ser levadas em consideração, em especial as estratégias para implementação, que devem ser pensadas de forma contextualizada e considerar as especificidades de cada curso, bem como, evitar que haja uma sobrecarga nos estudantes. Soma-se a isso, o alerta dos coordenadores para a necessidade de investimento governamental, para melhorar as condições de forma que a atuação seja efetivamente significativa, conforme os coordenadores, também, é necessário ter cuidado com a burocratização no processo de implementação, uma vez que pode se dar de forma figurativa nos currículos dos cursos, sem haver uma efetivação da extensão como política curricular. Por fim, a curricularização da extensão, se mostra como uma possibilidade para a constituição da identidade

docente dos futuros professores, quando na formação inicial oportuniza experiências contextualizadas, as quais tornam o processo de aprendizado mais significativo ao integrar teoria e prática, por meio de um estreitamento entre a sociedade civil e a sociedade acadêmica. Assim, o sentimento de pertencimento se desvela, de modo que haja a constituição da identidade do futuro professor, ao mesmo tempo, a universidade cumpre seu papel social, de democratizar o conhecimento, de modo que forme profissionais críticos e reflexivos, capacitados a aplicar um conhecimento contextualizado.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Políticas Educacionais; Curricularização da Extensão; Formação Inicial de Professores; Identidade Docente.

SILVA, Fernando Lazaretti Onorato. **FROM CURRICULAR OBSTACLES TO IDENTITY FORMATION: AN ANALYSIS OF THE CURRICULARIZATION OF EXTENSION IN LICENSURE COURSES OF UEM.** 138 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Supervisor: Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2023.

## ABSTRACT

The educational policies, imbued by the ideals of liberal capital, (re)configure the field of Higher Education, unveiling in its lines the assumptions of flexible capitalism, governed by the concept of governability and mobility. Linked by the neopragmatic expansion of productivity and commodification inserted in the field of education, Higher Education begins to compose the discourse of professionalization as a driver of the economy. In this context, the hegemonic materialization of the constructs of capital translated into the specificity of curricular policies linked to initial training, are translated into curricular policies for teacher training. Woven by the speech of supplementation of the tripod teaching-research-extension, reconfigures the scenario of Higher Education, through normative documents, that evidences the performativity of the initial formation under the argument of the dilution of the boundaries between the university and the external community. From the observances of an education based on the assumptions of commodities, this research aimed to analyze the impacts of the implementation of Resolution CNE/CES nº 07/2018 in the constitution of the teaching identity, from the curricular changes and the perception of the coordinators of the undergraduate courses of UEM (8). For this purpose, we adopted as methodology the triangulation of data, supported by documentary analysis, integrative review and descriptive investigation, resulting from the application of a questionnaire. The results indicate that extension as a curricular policy has the potential to significantly impact on initial teacher training, by promoting an integration between research and extension, while relating theory and practice through an approximation between university and external community. The promotion of a dialogue between the knowledge produced internally and those produced in society, allow for a formation of a critical and reflective subject, able to act in a contextualized way in the labor market. Despite these points, the curricularization of extension presents weaknesses that must be considered, especially the strategies for implementation, which must be thought of in a contextualized way and consider the specificities of each course, as well as prevent there being an overload on students. In addition, the coordinators' alert to the need for government investment, to improve conditions so that the action is effectively significant, according to the coordinators, also, it is necessary to be careful with the bureaucratization in the implementation process, since it can occur figuratively in the curricula of the courses, without having an effectuation of the extension as curricular policy. Finally, the curricularization of the extension, is shown as a possibility for the constitution of the teacher identity of the future teachers, when in the initial formation which make the learning process more meaningful by integrating theory and practice through a narrowing of civil society and academic

society. Thus, the feeling of belonging is unveiled, so that there is the constitution of the identity of the future teacher, at the same time, the university fulfills its social role, to democratize knowledge, so that it forms critical and reflective professionals, to apply a contextualized knowledge.

**Keywords:** Curricularization of Extension; Educational Policies; Initial Formation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Estrutura da triangulação de dados: métodos e fontes de coleta.....	43
<b>Figura 2.</b> Fluxograma da seleção da produção foco desta pesquisa.....	47
<b>Figura 3.</b> Documentos Internacionais, Nacionais e Institucionais acerca das Formação Inicial e Curricularização da Extensão .....	50
<b>Figura 4.</b> Composição da amostragem investigada.....	53
<b>Figura 5.</b> Categorias temáticas encontradas nas produções analisadas.....	57
<b>Figura 6.</b> Nuvem de palavras dos conceitos de a. Formação Inicial de Professores; b. Identidade Docente; e, c. Extensão Universitária no Plano Nacional de Educação .....	84
<b>Figura 7.</b> Quantitativo dos imperativos conceituais nos documentos normativos	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF – Educação Física

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base Nacional

CNE – Conselho Nacional De Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

CP – Conselho Pleno

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

IES – Instituição de Ensino Superior

UEM – Universidade Estadual de Maringá

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

IC – Iniciação Científica

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

PPE – Programa de Pós-graduação em Educação

GEEFE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1. Dos caminhos trilhados até o mestrado : a constituição da identidade do pesquisador.....	16
1.2 das transitoriedades legais do processo formativo à constituição da identidade docente.....	20
1.3 a extensão universitária: caminhos construídos para uma política curricular .....	30
1.4 objetivos da pesquisa.....	39
1.4.1. Objetivo geral .....	40
1.4.2. Objetivos específicos .....	40
1.5. Justificativas.....	40
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
2.1. Metodologia adotada na revisão integrativa.....	46
2.2. Metodologia da análise documental.....	48
2.3. Metodologia do Questionário .....	51
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>55</b>
3.1 O processo de curricularização da extensão nos cursos de licenciatura: uma revisão integrativa .....	55
3.2. De olho nos caminhos que direcionam os passos: uma análise documental .....	63
3.2.1. Educação para 2030 e a formação de professores.....	65
3.2.2. As transitoriedades das políticas formativas na formação de professores: uma identidade docente (im)posta? .....	70
3.2.3. A curricularização da extensão a partir das resoluções nacionais e institucionais: aproximações e distanciamentos.....	83
3.2.4. Vozes dos interlocutores da/na prática .....	92
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE 1. MATRIZ ANALÍTICA – QUESTIONÁRIO COORDENADORES</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO 1. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>132</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

Dos ensejos e emaranhados tecidos no campo das políticas educacionais, o Ensino Superior, espaço de pluralidade em que as relações entrecruzadas de poder, conhecimento e geopolítica se articulam (SHANJAHAN; MORGAN, 2016), fundem-se às ferramentas epistemológicas dominantes mediante o processo formativo. Ao compreender tal processo, a pesquisa em tela adota a compreensão das influências assimétricas, oriundas de organismos/espacos/sujeitos, no campo das políticas educacionais, na especificidade das políticas curriculares com foco na formação de professores.

Coaduna-se a compreensão de que as políticas expressam a identidade desejada dos sujeitos que à elas estão acometidos, optou-se por situar os leitores sobre o local de fala do pesquisador. Em um primeiro momento, alinha-se os caminhos identitários traçados pelas vivências e experiências do processo formativo do pesquisador, seguido das trilhas epistemológicas desenhadas a partir dos conceitos que circundam a temática, tais como, formação inicial de professores, identidade docente e curricularização da extensão

### **1.1. Dos caminhos trilhados até o mestrado<sup>1</sup> : a constituição da identidade do pesquisador**

A constituição da identidade do ser professor desenha-se a partir das teias configuradas ao longo das relações do sujeito com seus pares e com o mundo que o cerca. Para tanto, trago evidências pessoais de que essa dissertação não foi pensada ao acaso, há toda uma trajetória que me possibilitou e me trouxe até o mestrado em educação. Os caminhos que me levaram até o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, foram longos.

---

<sup>1</sup> A constituição da identidade do sujeito entendida como um processo contínuo de se (re)conhecer, assim, apresentada nas palavras iniciais que descortina o acesso ao texto, sustenta-se na percepção do pesquisador. Para essa ação, optou-se pelo desenho da escrita desta seção em primeira pessoa.



Inicialmente em 2014, prestei o Processo de Avaliação Seriada (PAS)<sup>2</sup> para o curso de Ciências Econômicas, no qual fui exitoso e ingressei no mesmo ano na graduação. Ao longo do processo formativo e com as experiências vivenciadas no curso, percebi que não era o meu desejo como carreira profissional. Entretanto, mesmo tendo essa compreensão ainda no terceiro ano do curso, fui até o final da linha: concluí a primeira graduação. Decisão que, hoje eu diria, sou grato por ter tomado, pois essa graduação foi a minha porta de entrada no mestrado em Educação.

Entendido que não queria seguir nesse caminho como carreira profissional, restava agora decidir a área a seguir. Retornei para uma área que já era um interesse antigo, que ficou guardado na caixa de possibilidades. No final de 2017, prestei o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Física (EF) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), com foco na licenciatura, desde o começo a ideia de ir para sala de aula foi algo que me fez brilhar os olhos, o que se tornou possível ao passar no vestibular.

A partir desse ponto, em 2018, iniciei uma nova graduação e com ela um novo capítulo na minha vida. Por ter passado por uma graduação e experienciado os caminhos formativos, compreendia que para aproveitar o processo formativo de maneira integral, precisava me dedicar, assim, logo no primeiro ano de graduação busquei explorar ao máximo as oportunidades que apareciam. Meu interesse na EF centrava-se na atuação em sala de aula, o desejo pelo ensinar era algo que crescia cada vez mais dentro de mim, por mais que ao longo da Educação Básica, as experiências que tive não foram as melhores, com a maioria dos professores “rola bola”, ainda assim a disciplina me cativava e após ingressar no curso pude ter a comprovação do qual magnífica é, e quão cheia de possibilidades.

---

<sup>2</sup> O Processo de Avaliação Seriada (PAS/UEM), uma modalidade de processo seletivo para ingresso no Ensino Superior, por etapas, destinado aos alunos matriculados regularmente no Ensino Médio que abrange todas as séries desse nível de ensino. Ao final de cada série, o aluno realiza uma prova. O desempenho em pontos obtidos em cada prova será acumulado e determinará o desempenho final do aluno/candidato, compondo o score final utilizado para a classificação ao curso pretendido. Assim, em vez de o aluno fazer um só exame após concluir o ensino médio, ao final do terceiro ano, como ocorre no concurso vestibular convencional, ele participa de avaliações seriadas (em etapas), as quais contemplam conteúdos específicos da série em que está matriculado no Ensino Médio (COMISSÃO DO VESTIBULAR UEM, "s. d.").

Com o objetivo traçado, atuação em sala de aula, no ano de 2018 ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>, no qual fiquei até o final de 2019. Aquele foi um período de autoconhecimento, pude assegurar que a escolha realizada atendia plenamente aos anseios profissionais. Além de ter sido um período de aprendizado e experiências práticas, o PIBID possibilitou-me o contato com a realidade escolar desde o primeiro ano da graduação, sendo privilegiado por experienciar uma relação entre teoria, vivenciada na universidade, e a prática, no “chão da escola”. Esse cenário desenhado permitiu compreender a relação entre teoria e prática, promovendo a práxis e contribuindo de maneira significativa para minha formação inicial, afinal, por vezes a graduação apresentou distanciamento sobre a realidade do cotidiano da escola.

O PIBID, foi o pontapé inicial para minha inserção materializada no mundo acadêmico, proporcionou-me a participação em eventos científicos, apresentações de trabalhos e escrita de artigos, de modo que nesse processo acabei por despertar o interesse pela área da pesquisa. Soma-se a isso, o convite da coordenadora do programa e minha orientadora, Professora Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais (GEEFE)<sup>4</sup>, concomitantemente passei a participar das pesquisas de Iniciação Científica (IC). Dentre os projetos, na condição de bolsista ou co-participante, o fio condutor dos estudos foram a formação inicial de professores e a identidade docente. Esse universo, despertou-me a curiosidade, quanto mais pesquisava e lia a respeito, mais fascinado com a temática ficava. Assim, queria saber mais e mais sobre as políticas educacionais que estão envolvidas nesse processo formativo, as quais influenciam na formação e

---

<sup>3</sup> O PIBID, tido como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

<sup>4</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais (GEEFE), criado no ano de 2016, sob a orientação dos professores do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia de Fátima Matias de Souza, busca realizar estudos e pesquisas relacionadas às perspectivas pedagógicas e políticas educacionais do campo da Educação e da Educação Física na atualidade, construindo um panorama que possibilite reflexões acerca da formação de professores, gestão educacional e das ações e intervenções pedagógicas tratadas no âmbito da escola e da universidade.

constituição da identidade do estudante de licenciatura, o que ganhou espaço nesse desejo pela pesquisa.

No trânsito entre a construção de um projeto de iniciação científica sobre o tema “a formação inicial no Brasil e no Chile: das políticas públicas à autopercepção de competência profissional dos estudantes”, a construção de um trabalho de conclusão de curso, com o título “as influências dos ideários neoliberais na constituição da identidade docente” Os estudos realizados possibilitaram o reconhecimento da relação entre a constituição identitária e a influência das premissas estabelecidas no campo das políticas sobre a constituição do “ser professor”.

Dos impasses gerados pelas inquietações sobre a formação do futuro professor de EF, e os documentos norteadores da formação inicial de professores, surge no caminho das pesquisas, a obrigatoriedade da implementação da extensão nos cursos de formação inicial. Assim, ao estudar sobre a extensão como política curricular, passei a me interessar pelas suas repercussões na formação inicial de professores e na sua constituição identitária a partir da Resolução CNE/CES n. 07/2018 (BRASIL, 2018), que passou a determinar a inserção da extensão como componente curricular obrigatório aos cursos de formação inicial. Tecidos os “nós” da formação e buscando estabelecer a relação entre o objetivado e o materializado na constituição da identidade inicial do ser professor, ergue-se o questionamento sobre as relações existentes entre o documento obrigatório e a realidade na prática, resultaram nas seguintes questões problematizadoras: como esse processo de curricularização da extensão impacta na formação do futuro professor que irá atuar na Educação Básica? Como esse processo de implementação da extensão como obrigatoriedade curricular influencia na constituição da identidade docente?

Conforme a imersão na temática e nos estudos do GEEFE, sustentado na materialidade das palavras de Dubar (2012), ao afirmar que a identidade se constitui socialmente, por meio das nossas relações e interações. Dessa forma, não posso negar que minha orientadora teve “certa influência”, nos caminhos trilhados ao longo da minha formação, o que gerou novos objetivos, bem como novos desafios e oportunidades. Das experiências oportunizadas, encontra-se o Mestrado, a possibilidade de continuar na área da pesquisa acadêmica, sem deixar de sonhar com a sala de aula, assim, em meio à pandemia da Covid-19 e todas as

mudanças e adequações que foram geradas no ano de 2021, realizo o processo seletivo do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE)<sup>5</sup>, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão em Educação<sup>6</sup>.

Com o ingresso no PPE - caminhos foram traçados. O curso das disciplinas e as respectivas leituras realizadas, culminaram na pesquisa em cena, cujo resultado é esta dissertação. Centrada em um tema que me acompanha desde o começo da graduação em EF, a formação inicial de professores e a identidade docente, acrescida às incursões e inquietações causadas pela implementação das políticas de extensão universitária, como direcionamentos normativos na organização dos saberes contidos e experienciados na formação inicial.

## **1.2 Das transitoriedades legais do processo formativo à constituição da identidade docente**

A educação por si só não pode resolver todas as problemáticas ou mazelas sociais, entretanto permite e oportuniza a assimilação, (re)significação, incorporação e transmissão dos conhecimentos, ao possibilitar um processo de formação humana que viabilize ao sujeito, tornar-se autônomo e emancipado a partir da sua reflexividade e criticidade (COUTO, 2011). Fato este, decorrente das

---

<sup>5</sup> O Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) criado em 1990 com a finalidade de contribuir para a compreensão do fenômeno educativo como um amplo campo de pesquisa, produção e disseminação do conhecimento. Com base na compreensão da educação como um ato humano que amplia as funções psíquicas superiores dos sujeitos e os prepara para atuar em sociedade e, portanto, abrange aspectos formais e não formais do processo educativo, a proposta tem como um de seus objetivos principais formar pesquisadores capazes de professar o conhecimento em uma perspectiva universal. (<http://www.ppe.uem.br/sobre-nos.htm>)

<sup>6</sup> O ingresso no programa se deu no ano de 2021, neste período estava em vigência a Resolução n. 020/2019–CI/CC, conforme o “Art. 4º O PPE tem como área de concentração Educação e as seguintes linhas de pesquisa no Mestrado e Doutorado: a) Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores; b) História e Historiografia da Educação; c) Políticas e Gestão em Educação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2019, p. 3). Atualmente, está em vigor a Resolução n. 072/2021–CI/CCH, a qual define em seu Art. 3º duas linhas centrais de pesquisa: Linha 1: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, a qual tem como eixos estruturantes: Eixo 1.1 Políticas Educacionais, Instituições Educativas, Gestão de Sistemas e de Organizações; e, Eixo 1.2 História, Formação Humana, Cultura e Inclusão; e, Linha 2: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, tendo como eixos estruturantes: Eixo 2.1 Sociedade, Formação de Professores e Diversidade; e, Eixo 2.2 Linguagens, Tecnologias e Conteúdo Escolar (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2021, p. 2-3)

condições e condicionantes que lhes permitem realizar uma (re)leitura das relações sociais que o rodeiam, de forma a tangenciar a ação de julgar ou deliberar acerca de crenças, convicções e valores a serem transpostos, aceitos ou modificados.

Ao se fazer educado, o homem passa a (re)construir mundos, ele altera e atribui novos significados naquilo que está ao seu redor, assim, a educação tem sua efetivação nas relações intersubjetivas (FREIRE, 1991). Ao aceitar essa relação entre homem-sociedade-educação, põe-se a tela o fato de que as transformações que o sujeito e a sociedade sofrem são decorrência da sustentação entrelaçada nas relações e saberes culturais e econômicos, trazidos, refletidos e (re)pensados, exercendo influência em diversas áreas de atuação do sujeito. Como exemplo de tal ação, cita-se o processo formativo dos futuros professores, uma vez que estes irão exercer sua atuação profissional e interventiva nos diferentes contextos educacionais.

Como conseqüente, tratar da formação inicial docente carece debater sobre os contextos formativos, ao considerar os determinantes conceituais, estruturais e conjunturais impostos ao longo dos contextos históricos e sociais que sustentam a implementação das políticas curriculares de formação docente. Expondo as relações subjetivas e objetivas que subsidiam e alicerçam a formação do futuro professor em seu campo de atuação, conforme aponta Marcelo Garcia (1999), percebe-se que a teoria da formação se apresenta como ação formativa, se desenvolvendo a partir de um contexto específico, uma organização material e com regras de funcionamento. Nesse caminhar, o processo formativo passa a configurar-se como uma ação educativa que promove a transformação social, resultante das mediações decorrentes do campo de imersão teórico-prático, objetivadas pela representação da figura do professor.

Entendida como uma função social de transmissão de saberes, tem-se a compreensão da formação enquanto um processo de desenvolvimento e estruturação do sujeito, realizada com um efeito duplo a partir de um crescimento interno das possibilidades de aprendizagem e das experiências de cada um. A formação inicial de professores, apresenta-se como uma área de conhecimento complexa, que envolve conceitos como educação, ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo pode ser descrita como um processo no qual os futuros professores vivenciam e experienciam situações que lhes permitem ampliar seu conhecimento

e suas habilidades e competências docentes de forma significativa, intervindo profissionalmente no processo de desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, busca-se uma melhora na qualidade da educação que os estudantes recebem (MARCELO GARCIA, 1999).

Os cursos de formação de professores são desafiados a repensar a educação a partir de uma lógica hegemônica, ao mesmo tempo em que provem ao sujeito se estabelecer como ser social. Maheirie (1994, p. 143), expõe que “tornamo-nos alguém na medida em que nos relacionamos com as coisas, com a natureza, com as pessoas, enfim, com a sociedade na qual vivemos”, com isso busca-se estabelecer uma “[...] práxis humanas, mediada socialmente”. Esse processo relacional torna-se determinante na consolidação e efetivação do ser social, atrelado a um *continuum* de (re)construção, resulta na forma que o ser social atua na sociedade.

A dicotomia entre o trabalho prático e a concepção teórica ilustrada na formação inicial ofertada ao futuro professor, por meio das políticas curriculares e do processo identitário, constitui-se enquanto uma ação produtiva ou contraproducente. Estabelece uma reciprocidade entre o sistema posto e as necessidades vigentes marcadas pelos interesses locais dos sujeitos envolvidos. Essa lógica expressa diretamente o modo operante da atuação e imersão no mundo do trabalho pedagógico e formativo do docente, posto que, as experiências vividas na formação inicial constituem-se como pilares essenciais na constituição da identidade docente desse profissional.

Esse processo formativo, salvaguardado pelas dimensões socioculturais, engrena-se ao labor de uma ação que, impregnada em seu cerne, denota um sujeito cuja profissionalização o caracteriza como um agente ativo, calcado no processo de formação humana, em busca de superar a alienação (im)posta pelo sistema e que tem em seu desenvolvimento profissional situações que afloram a aquisição de conhecimentos que rompem com a linearidade técnico-instrumental da prática profissional. A formação humana, neste contexto formativo, contrapõe-se ao processo de profissionalização do ser professor, baseado no conceito de habilidades e competências para atender as necessidades do mercado. Afinal, como já afirmava Marx (1867) somente pelo investimento em educação que podem-

se alterar as relações sociais, como consequência, os trabalhadores devem investir em educação para adquirir capacidade de serem os formadores do Estado.

A formação inicial de professores, alicerçada nas subjetivações das ações político-governamentais, aligeirada pelo atendimento às necessidades de escolarização impostas pelos ideários neoliberais, cuja dicotomia apresenta-se na ambivalência do Estado, reconhecido como agente que estabelece e normatiza as ações sociais (HYPOLITO, 2010), bem como gerencia as mazelas sociais que avoca para si o controle da escola, por meio do vislumbre de nuances de um arrebatamento sistêmico em prol da manutenção de uma determinada estabilidade. No bojo das analogias postas, os processos identitários do “ser professor” se estabelecem a partir dos consonantes definidos pelas ações incursivas das políticas curriculares, determinadas no enfrentamento da formação profissional *versus* formação humana.

A formação inicial de professores passa a receber maior atenção a partir dos anos de 1990, período marcado por um processo de centralidade da educação, que ocupa uma posição crucial no desenvolvimento econômico das nações. Dessa forma, as movimentações internacionais se voltam ao atendimento dessa nova fase do capitalismo globalizado (DALE, 2010), com ênfase na criação de um consenso em volta da ideia.

Segundo Shiroma, Mores e Evangelista (2011), opor-se a essas mudanças representadas pelo movimento de globalização, causado pelo capital liberal, torna-se inexistente, tendo em vista que os argumentos discursivos do modelo apresentado se tornam subscrito como a expressão das necessidades da sociedade. Nesse processo, influenciado pelas imposições internacionais, são retomados alguns aspectos da Teoria do Capital Humano<sup>7</sup> como forma de orientação para as questões educacionais, ao revisitar temas como competitividade e seus benefícios. Nesse processo, estabelecido em consenso pelos organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco

---

<sup>7</sup> De acordo com Schultz (1973, p. 79), a educação nesse contexto “[...] é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo”.

Mundial, entre outras, há proposições de documentos com orientações para essas reformas (SHIROMA; MORES; EVANGELISTA, 2011).

A educação passa por uma readequação, para atender as necessidades sociais, havendo mudanças políticas e ideológicas no campo da educação básica e superior, além de alterações no âmbito jurídico-institucional, nos processos envolvendo a regulamentação e avaliação (DOURANDO, 2013). Segundo Dourado e Tuttman (2019), a formação profissional no Brasil sempre foi alvo de políticas, programas e proposições, isso porque o processo formativo reflete a concepção de sociedade, homem, educação e formação. Partindo desse preceito, “o Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizador, muito embora o discurso do Estado seja mínimo e descentralizador” (HYPOLITO, 2010, p. 1338). Com o processo de globalização somado a este fato, emerge uma nova ordem social, que promove uma nova cultura do professorado e, conseqüentemente, uma nova cultura de formação de professores.

As políticas de formação de professores, no contexto de Estado neoliberal, tendem a reproduzir mediante mecanismos de regulação e controle, o que é recorrendo no cenário globalizado. Sendo suas ações consensuadas e direcionadas pelos ideários dos Organismos multilaterais, idealiza-se uma identidade docente que deve ser formada nesse processo, a qual pode promover a manutenção das condições sociais, por meio de um discurso gerador de consensos, de forma que o futuro professor seja um reproduzidor do sistema vigente, a partir de uma formação fragmentada.

Ao adentrar no campo das discussões que circunscrevem o processo formativo dos professores e sua estruturação ao longo da história da educação brasileira, importante analisarmos cuidadosamente para as questões legais que buscam legitimar a área. Inicialmente, em 1996, com a Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), se estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).



Saviani (2011), afirma que fixar as diretrizes da educação nacional é sustentar e determinar os parâmetros e princípios da educação nacional, elucida o modelo de homem, sociedade e educação. Como consequência, o processo de formulação das políticas no sistema neoliberal tende a ser influenciadas por instituições cujos interesses são estabelecidos em um campo de disputas, e muitas vezes transcritos nos documentos, em especial a educação, cujo foco torna-se a formação de mão de obra qualificada e empreendedora, capaz de atender às demandas do mercado, em detrimento de uma formação mais ampla e humanista, usa-se do poder do discurso para velar essas intenções e promovendo a implementação dessas políticas (SHIROMA, 2008; SAVIANI, 2011).

A Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) estabeleceu alterações na organização escolar, ao acenar para a exequibilidade da implementação de uma gestão escolar, caracterizada pelos processos de descentralização e flexibilização, sustentada sob o discurso das formas de controle e padronização. Concomitante a este movimento, há a inserção de instrumentos avaliativos configurados como métricas para dimensionar a qualidade do ensino ofertado à sociedade (DOURADO, 2013). A legislação em tela passa a definir uma articulação entre conhecimentos teóricos e práticos aos estudantes, entretanto, algumas brechas quanto a qualificação na formação dos professores permanece (FONTOURA, 2019). Isso se deve, com base nos indicativos de Tardiff (2014), ao fato da formação de professores possuir uma ênfase excessiva no conhecimento técnico, em detrimento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para o mesmo autor, um dos caminhos para suprir as brechas no processo formativo seria uma formação orientada por uma perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo, que valorize a reflexão sobre a própria prática e a busca por novos conhecimentos e habilidades.

Cumprindo com o que está posto no artigo n. 214 da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), em 2001, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n. 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), cujo objetivo foi articular o sistema nacional de educação a partir de um regime colaborativo ao definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, vislumbra assegurar a manutenção e desenvolvimento do sistema de ensino nas diversas etapas (BRASIL, 1988). Dessa forma, o objetivo era que a cada dez anos fosse realizado

um novo plano como forma de atualização dessas diretrizes, objetivos, metas e estratégias, tendo como foco questões sociais, como erradicação da pobreza, universalização do atendimento escolar, entre outros fatores (BRASIL, 1988). O PNE, representado na Lei nº 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), era composto por 295 metas gerais. Na especificidade da formação inicial de professores, indicava a necessidade de qualificação docente por meio de políticas públicas com foco no avanço científico e tecnológico (BRASIL, 2001).

Segundo Britto (2015) e Dourado (2010) o PNE 2001 - 2011 não apresentou ou gerou impactos significativos na educação brasileira, de forma que não contribuiu para a definição de uma política de Estado orgânica, relegada a um papel secundário na gestão educacional, sem instrumentos efetivos, sem colaboração federativa e sustentação financeira. Chegado ao fim da vigência do PNE 2001-2011, a Comissão Especial da Câmara Federal, aprova o novo PNE (DOURADO, 2013), que após um período de quatro anos de tramitação, foi aprovado sob a Lei n. 13.005, de junho de 2014, que “aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências” (BRASIL, 2014).

Dourado (2014, p. 232) afirma que o novo PNE poderia apresentar avanços, se entendido como epicentro das políticas educacionais, pois o seu cumprimento traria avanços significativos na educação como o enfrentamento de “[...] questões centrais como o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, a melhora da qualidade, uma formação mais ampla, humanística, científica e tecnológica etc.”.

Para Saviani (2014), o novo PNE apresenta avanços quando comparado ao anterior, já que este acresce às reivindicações históricas de educadores. No entanto, o autor destaca que esse Plano, por ter sido introduzido na realidade educacional brasileira como ação obrigatória, permanece por vezes como uma objetivação secundarizada, não desencadeando ações efetivas.

Com a busca para preencher as brechas deixadas pela LDBEN e atender as metas e objetivos dispostos no PNE, são propostas as “Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002). Tal fato, elucida-se a partir das observâncias conjunturais nas políticas curriculares e de formação de professores, tal como se apresentam as intempéries das alterações

dadas na Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015) para a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), em que se observa que essa formação sofreu alterações ao longo dos anos, de uma formação voltada para emancipação e desenvolvimento de autonomia, conforme disposto pela Resolução CNE/CP n. 02/2015 para uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades na Resolução CNE/CP 02/2019 (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

A Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015), descreve, os direcionamentos formativos de uma ação que buscava efetivar-se no trabalho docente, no cotidiano escolar, sustentada em propositivas teóricas que alicerçam a percepção de mundo e de homem galgada na formação humana, em que se considere a formação inicial, inferida pela interlocução estabelecida entre o mundo do trabalho e o processo formativo, desenhado e estruturado por meio das experiências advindas das aproximações com o campo da prática profissional. Assim, a resolução buscava elucidar em seus escritos uma formação inicial de professores centrada na práxis, associada às macroestruturas estabelecidas pelas políticas que regem e normatizam a formação profissional. Ao promover a interação da implementação e execução das propositivas legais, há uma contribuição para a constituição da identidade profissional do futuro professor, uma vez que, baseado em Dubar (2012), a identidade docente se constitui por meio das relações sociais vivenciadas e experienciadas na formação e atuação profissional.

A concepção e formação humana defendidas pela Resolução CNE/CP n. 02/2015, sucumbe no ano de 2019, por meio da implementação da Resolução que passa a definir as diretrizes para formação inicial. A Resolução CNE/CP n.2/2019 (BRASIL, 2019), retoma os indicativos de uma formação pragmática e padronizada, assumindo a égide da formação sustentada pelas competências para a atuação profissional, vinculada ao atendimento das demandas geridas pelo e para o mercado, ao retomar o que era estabelecido pela Resolução CNE/CP n. 01/2002 (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2015).

Para Casagrande (2016), as políticas de formação de professores são influenciadas por agências internacionais multilaterais, por meio das relações

econômicas e das políticas globalizadas expressas na Agenda 2030<sup>8</sup> para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) apresentada pela Organização das Nações Unidas (ONU). A Agenda pode ser entendida como uma forma de planejamento, que busca alinhar as políticas sociais, ambientais e econômicas nacionais. Nesse sentido, a Agenda de 2030, apresenta em sua ODS 4 o objetivo “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (UNESCO, 2016), referente a formação de professores, a ODS 4, aponta que

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO, 2016)

Com base nessas indicações há um processo de reformulação das políticas educacionais, como forma de atender as necessidades/imposições do mercado globalizado. Como reflexo desse processo, podemos observar uma mudança no perfil de professor desejado, uma vez que a constituição da identidade do sujeito está ligada com sua essência, na forma como ele se reconhece e como é reconhecido pelos seus pares, abrangendo diferentes esferas que compõem e normatizam o espaço social no qual está vinculado. Coadunando a isso, a identidade do sujeito tem como característica ser mutável, e varia conforme as múltiplas relações sociais que o sujeito estabelece (DUBAR, 1998; BRUHNS; MARINHO, 2011), sofrendo influências das políticas curriculares, já que essas direcionam o processo formativo.

Para Dubar (2005) a identidade se constrói e reconstrói ao longo dos caminhos, pessoais e sociais percorridos pelo sujeito. Ao longo desse caminho são

---

<sup>8</sup> A Agenda 2030 reitera a preocupação em aliviar a pobreza, acabar com a fome, promover o bem-estar, a igualdade de gênero, empoderar as mulheres e os mais vulneráveis, garantir saneamento para todos, e acrescenta a necessidade de promover emprego, empreendedorismo ou, ao menos, trabalho decente para todos. Tais prioridades dizem respeito à determinada perspectiva de desenvolvimento nos limites do capitalismo que precisa assegurar minimamente a reprodução das condições sociais de produção. Nesse sentido os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) são parte de um processo de reorganização do capitalismo em momento de crise que, para reverter a tendência à queda da taxa de lucro, promove a desregulamentação e flexibilização do trabalho, rebaixamento de salários, desemprego, retirada de direitos, assalto ao fundo público, entre outras mazelas. (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 698-699).

estabelecidos papéis e identificações atribuídas por ele e pelos demais integrantes da sociedade. Castilho (2014) acrescenta que as diversas socializações por parte do sujeito possibilitem a internalização dos conhecimentos, da cultura e das estruturas sociais que o circundam.

A identidade, pode ser entendida como uma forma de reconhecimento, um meio de compreender a si mesmo em relação aos outros (FLORES, 2018), sendo resultado da atuação direta do sujeito na sociedade e a aquisição de papéis sociais, por meio das características individuais, dos comportamentos e atitudes que são assumidas a partir das relações sociais em diferentes contextos como o familiar, o laboral. O processo identitário do sujeito acontece por duas vias, uma social e uma individual, sendo que as relações externas ao sujeito são determinantes na formação da sua identidade individual, sendo inseparáveis (DUBAR, 2009).

Segundo Castells (1997), a identidade refere-se às particularidades individuais e diferencia as pessoas, garantindo força para exteriorização social, sendo influenciada, também, por acontecimentos extrínsecos, relações, experiências sociais, que resultam em um feedback de tomada de decisão determinante do caminho a ser seguido e do objetivo final.

Para Lopes (2007) a identidade profissional se relaciona com a individual e a coletiva, consideradas inseparáveis, uma vez que cada atividade individual está presente o coletivo e vice-versa, porém atualmente as individuais não mais se subordinam as coletivas e, sim as individuais que constroem a coletivo, logo temos outro meio para o afloramento da identidade profissional, além do autodiálogo, às comunidades. Nas comunidades, formadas por sujeitos com uma identificação entre si, estimula-se a reflexão e acomodamento com a interação social por meio do compartilhamento de histórias vivenciadas. Esta interação promove diversas respostas diferentes que estimulam a constituição da identidade do projeto em novos ângulos do eu, o que significa que esta interação não exclui a necessidade de autorreflexão.

A constituição da identidade depende também da aceitação do próprio indivíduo. Por meio de pessoas próximas (família, amigos) inicia-se o reconhecimento social deste como professor, e cabe ao próprio ser capaz de entender, se enxergar, e se sentir como um professor, para a formação da identidade profissional.

Esse processo formativo é caracterizado e permeado por sentidos e significados, o foco da formação de professores passa a apresentar a relevância de um ensino que supere a concepção do mero saber e do saber fazer, ela deve proporcionar o reconhecimento das perspectivas, com base nas análises descritas, no contexto histórico, social e cultural que circunscrevem a realidade educacional e formativa do indivíduo (PIMENTA, 2012).

A partir do cenário posto, estabelecidas entre o processo formativo, as imposições do Estado suplantadas por meio das políticas curriculares, surge as seguintes problemáticas: como o processo de curricularização da extensão poderá influenciar na formação inicial dos futuros professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá? Qual a percepção dos coordenadores de curso de licenciatura sobre os impactos da curricularização da extensão na constituição da identidade profissional do futuro professor?

### **1.3 A extensão universitária: caminhos construídos para uma política curricular**

Fazendo uso das reflexões de Gramsci (1978, p. 1242) ao afirmar que a “história é sempre história contemporânea, isto é, política”, no sentido que, “agindo no presente, interpretamos o passado”. Logo, os caminhos históricos traçados para implementação das políticas extensionistas nos cursos de formação inicial, pressupõe tecer as relações históricas e econômicas, desencadeadas pelas engrenagens políticas e sistêmicas que movem a sociedade por meio da formação inicial ofertadas no ensino superior.

Segundo Oliveira e Garcia (2009), a extensão pode ser compreendida como a associação da relação entre universidade e a sociedade, por meio dos processos educativos, culturais, sociais e científicos, em que se tem o destaque para o diálogo entre o saber científico e os conhecimentos não científicos. Fato esse que oportuniza uma formação de pessoas emancipadas, com o compromisso com a comunidade e a sociedade em geral em um constante movimento dialético, que permeia a realidade social e a experiência do pensar e fazer (OLIVEIRA; GARCIA, 2009).

A extensão universitária, esteve presente na história das Instituições de Ensino Superior (IES) em diferentes momentos históricos, sendo influenciada por demandas político-governamentais e conjunturais (NOGUEIRA, 2005). Conforme a autora, a Extensão Universitária teve sua origem já no século XIX, na Inglaterra, cujo foco foi fornecer educação continuada para a população adulta sem acesso à universidade.

No Brasil, essa prática foi implementada a partir da Reforma Francisco Campos, na década de 1930, por meio do Decreto-lei n. 19.851/1931 (BRASIL, 1931), que estabeleceu a extensão como parte integrante do ensino superior, estando integrada às atividades desenvolvidas. Os cursos de formação superior tinham a incumbência de oferecer cursos "destinados a propagar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários" (BRASIL, 1931). Essa prerrogativa foi reforçada em 1968, por meio da Lei n. 5.540/1968 (BRASIL, 1968), ao determinar que as universidades deveriam proporcionar aos seus estudantes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento por meio de suas atividades de extensão.

Ao longo dos anos de 1930 a 1968, a legislação teve como enfoque central a concepção e direcionamento de atividades extensionistas para os cursos de ensino superior, tendo como foco a realização de atividades assistencialistas e atendimento à comunidade, que poderiam variar desde conferências até assistência técnica (NOGUEIRA, 2005). Nos anos 1970 a 1980, segundo Castro (2017) o debate sobre a extensão universitária continuou centrado em ações direcionadas ao atendimento da comunidade, sem que houvesse a obrigatoriedade de conexão curricular entre as atividades extensionistas e os currículos dos cursos.

Os anos de 1980 foram marcados pelos movimentos sociais e políticos no Brasil, o qual teve como resultado um debate sobre a reestruturação das políticas sociais e educacionais (NOGUEIRA, 2005). Este momento, caracterizado pela globalização das políticas, evidenciou certas similaridades nas reformas adotadas por diferentes Estados Nacionais, que passaram pelo processo de internacionalização das políticas (LEVIN, 1998; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Nesse contexto, a Extensão Universitária foi contemplada na Constituição

Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 207, que estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Durante os anos 1990, a extensão universitária se manteve como uma maneira de disseminar as atividades desenvolvidas no ensino superior, a partir do ato de estender seus conhecimentos e suas técnicas produzido internamento até a sociedade (FREIRE, 2021). A LDBEN (BRASIL, 1996) reafirma a relevância da extensão universitária no art. 43, quando defini que a extensão universitária deve realizar a "divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos como forma de comunicar o saber", combinada com a prestação de serviços à comunidade e a difusão cultural e de pesquisa científica e tecnológica.

No início dos anos 2000, a educação assume novas formas e se entrelaça com as questões políticas do ensino superior, associadas às metas estabelecidas pelo PNE 2001-2010, especialmente nas Metas 21 e 23. Conforme o PNE, as instituições devem evitar prestar cursos de extensão como forma de prestação de serviços, tendo como características acadêmicas uma educação continuada, que conforme a Meta 21 precisa,

garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional (BRASIL, 2001a, p. 38)

Enquanto isso, a Meta 23, de acordo com Silva e Kochhann (2018), é mais expressiva, uma vez que propõe uma carga horária mínima para extensão, 10% dos créditos exigidos nos cursos de graduação devem ser realizadas por meio de práticas extensionistas, de forma que o estudante atue com a prática docente, além, do conhecimento teórico recebido em sala de aula.

Meta 23 – Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001a, p. 38)

Assim, compreende-se que a extensão universitária, não pode ser entendida apenas como uma mera ação no curso, mas sim como um projeto que possibilite a participação efetiva do acadêmico e promove uma formação mais



significativa, ao mesmo tempo que oportuniza a constituição da identidade do sujeito, com a atuação no campo de trabalho, de forma que a interação com pares possibilita o desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

As ações instrucionais indicadas pela Lei nº. 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), que sugeriam uma carga horária mínima dedicada a atividades extensionistas, levaram à determinação da obrigatoriedade da inserção da extensão como componente integrante dos currículos dos cursos de ensino superior. Entretanto, pensar a implementação da extensão como política curricular ainda nesse quadriênio, se mostrou uma cilada, em parte devido à diversidade das instituições de ensino superior, tais como faculdades, centros, institutos e universidades, em que a extensão universitária é obrigatória apenas para as últimas mencionadas.

Por conseguinte, a meta deve ser reavaliada e modificada, substituindo-se o termo "ensino superior" por "universidades". Caso contrário, a meta pode ser mal interpretada, impactando na aplicação nas instituições que oferecem ensino superior. Ademais, a ampla gama de atividades que podem ser consideradas como ações extensionistas, tais como eventos, cursos, serviços, projetos e programas, apresentam diferentes concepções e formas de envolvimento dos estudantes, o que dificulta ainda mais a consecução da meta estabelecida (SILVA; KOCHHANN, 2018).

A meta estabelecida em relação à extensão universitária demonstra um avanço significativo no contexto acadêmico, entretanto, necessita-se ressaltar que pontos críticos ainda precisam ser abordados de forma mais aprofundada. A simples presença de uma legislação específica não se mostra suficiente para a concretização da meta em questão (FÁVERO,1999). De acordo com Silva e Kochhann (2018) precisa de uma mudança na concepção institucional que envolve todo corpo acadêmico. Por mais que possa estar determinada por uma normativa, a implementação da curricularização da extensão, se não compreendida como essencial no processo de formação, suas atividades podem não ser realizadas com a intensidade e quiçá nem ser cumpridas.

Conforme Santos e Deus (2014), há uma importância significativa na discussão entre os agentes que atuam nas instituições, acerca da concepção, sentido e a construção da extensão universitária mediante uma legalização, de forma que seja expresso no currículo dos cursos e seja efetivada com qualidade,

de forma que impacte positivamente na formação inicial e na sociedade, isso pois, o potencial de formação da extensão deve ser inserido no projeto pedagógico universitário com qualidade e eficácia.

O PNE foi reforçado pela introdução do Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU)<sup>9</sup> em 2001. Conforme relato do documento elaborado pelo grupo de pró-reitores em defesa de mudanças conceituais, o PNEU propôs a abandonar a abordagem assistencialista e de prestação de serviços, além de

---

<sup>9</sup> Plano elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia.

Instituições signatárias: Faculdade de Ciências Agrárias do Pará – FCAP; Universidade da Amazonas – FUAM; Universidade do Estado do Pará – UEPA; Universidade Federal do Acre – UFAC; Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; Universidade Federal do Pará -UFPA; Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Universidade Federal de Roraima – UFRR; Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Universidade Estadual do Ceará - UECE; Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Universidade Estadual do Piauí - UESPI; Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN; Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/BA; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA/CE; Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Universidade Federal da Bahia - UFBA; Universidade Federal do Ceará - UFCE; Universidade Federal do Maranhão - UFMA; Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Universidade Federal do Piauí - UFPI; Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE; Universidade Federal de Sergipe - UFSE; Universidade de Pernambuco - UPE; Universidade Regional do Cariri - URCA/CE; Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - FUEMS; Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - FUFMS; Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT; Universidade de Brasília - UnB; Universidade Estadual de Anápolis - UNIANA; Universidade Federal de Goiás - UFG; Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro - CEFET/RJ; Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais - CEFET/MG; Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas; Escola Federal de Engenharia de Itajubá - EFEI; Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina; Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro - FMTM; Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei - FUNREI; Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG; Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES; Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF; Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ; Universidade Estadual Paulista - UNESP; Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Universidade Federal Fluminense - UFF; Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF; Universidade Federal de Lavras - UFLA; Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ; Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP; Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Universidade Federal de Viçosa - UFV; Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO; Universidade de São Paulo – USP; Centro Federal de Educação Técnica do Paraná - CEFET/PR; Fundação Universidade do Rio Grande - FURG; Universidade Estadual de Londrina - UEL; Universidade Estadual de Maringá - UEM; Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG; Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; Universidade Federal do Paraná - UFPR; Universidade Federal de Pelotas - UFPEL; Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS; Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação - SESu / MEC;

adotar uma concepção acadêmica centrada no estudante como agente fundamental, por meio da realização de atividades comunitárias integradas aos saberes adquiridos nas fases de ensino e pesquisa. Tal iniciativa deve ser considerada como um processo contínuo, desenvolvido com determinada temporalidade e sistematização, uma vez que apresenta características de crítica da realidade concreta e não de mera reprodução de conteúdo, de acordo com a concepção acadêmica apresentada no documento (BRASIL, 2001b).

Assim, conforme o PNEU a extensão,

[...] 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 é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

A extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitários, assume-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implica a adoção de medidas e procedimentos que redirecionam a própria política das universidades. (BRASIL, 2001b, p. 4-5).

O PNEU destaca a extensão como um processo acadêmico que se articula com o ensino e a pesquisa, em busca de promover transformação social, para tanto apresenta como um de seus princípios básicos a realização de atividades não somente por meio da prestação de serviços, mas também do trabalho social que contemple os interesses acadêmicos e contribua para a formação tanto dos estudantes quanto dos professores. Nesse sentido, a extensão é reafirmada como um processo de concepção acadêmica que propicia a realização de atividades na sociedade de forma engajada, crítica e transformadora (SILVA; KOCHHANN, 2018).

Passada uma década desde a vigência do PNE (2001-2010), as políticas educacionais voltadas para a extensão universitária como processo de concepção

acadêmica são pouco expressivas, apesar das Metas 21 e 23, que foram reformuladas para a nova década. O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014, p. 74) propõe, dentre as estratégias para alcançar a Meta 12, a obrigatoriedade curricular da experiência formativa em programas e projetos de extensão para todos os cursos e universidades, destacando a importância da extensão como componente indispensável para a formação integral dos estudantes. Coadunando a isso, na Meta 12.7, o PNE determina que o ensino superior deve seguir indiscutivelmente o princípio da indissociabilidade dos pilares do ensino superior, estruturados na fundamentação da tríade ensino, pesquisa e extensão, assim, a Meta busca,

Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014, p. 74).

Dessa maneira, todas as universidades devem ofertar pelo menos 320 horas das 3.200 horas mínimas obrigatórias para as licenciaturas, na forma de projetos ou programas de extensão universitária (BRASIL, 2014; 2019). De acordo com Silva e Kochhann (2018), mesmo com os 4 anos de implementação do PNE, muitas instituições não implementaram a normativa, muito menos discutiram sobre o processo de implementação da curricularização da extensão. Nesse sentido, com base nos pressupostos de Fávero (1999), não adianta criar normatizações sem que haja a materialização das condições postas, de forma a assegurar a efetividade.

Lançado pelo FORPROEX, no ano de 2011, o novo PNEU reafirma as questões apresentadas no PNEU anterior (BRASIL, 2001b), além disso propõe integrar de forma curricularizada as atividades de extensão universitária, posta como obrigatoriedade nos currículos dos cursos de graduação. Nesse sentido, o PNEU (2011-2020), reitera a necessidade dos 10% da carga horaria total dos cursos de graduação para a extensão, assim, em sua Meta 1, apresenta cinco estratégias para implementar de forma efetiva a extensão como política curricular

Meta 1: Incorporar até 2015 ao menos 10% do total de horas curriculares de formação acadêmica em programas e projetos de extensão fora dos espaços de sala de aula.

1.1) Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes;

1.2) Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação;

- 1.3) Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão;
- 1.4) Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes;
- 1.5) Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas (BRASIL, 2011, p. 2)

Sobre o processo de curricularização da extensão, precisa-se pensar na elaboração dos currículos dos cursos universitários como reflexo do tempo e das contradições existentes na sociedade. Para formar estudantes que possam contribuir na produção do conhecimento de forma crítica e transformadora, é necessário que o currículo se baseie em um acordo político-pedagógico entre a universidade e organizações da sociedade civil e política.

Além disso, deve haver um rompimento com a predominância da disciplina como referência curricular, superando a dicotomia entre teoria e prática ao garantir uma articulação efetiva entre as várias instâncias decisórias da universidade. Para isso, é importante utilizar as prerrogativas do artigo 207 da Constituição Brasileira, que asseguram a autonomia universitária em relação ao ordenamento didático-pedagógico e de gestão. Ademais, a formação de uma rede de luta política entre diferentes pessoas e universidades se torna uma condição importante para viabilizar o currículo como um instrumento viabilizador do ensino, pesquisa e extensão (REIS, 1995). Diante disso, elucida-se a necessidade de uma profunda reforma na legislação e nos currículos dos cursos universitários.

Reis (1995) já destacava a necessidade de uma mudança epistemológica nas concepções curriculares e institucionais, a fim de que a obrigatoriedade da extensão como componente curricular não fosse apenas uma formalidade, o que concordamos atualmente. Para que o aspecto pedagógico prevaleça sobre o político, carece da superação da supremacia disciplinar, predomínio da unidade teoria-prática e articulação entre as instâncias decisórias, bem como autonomia didático-pedagógico-financeira das instituições. A indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão na construção curricular exigem novas concepções e novos sentidos.

A historicidade e legalização da extensão universitária, conforme Silva (2013) e Silva e Kochhann (2018), são marcadas pela concepção de universidade

detentora do saber único e verdadeiro, que, por um lado, transferido à população e, por outro, utilizado para assisti-la com algum serviço. Esses modelos conceituais e institucionais são criticados e, em alternativa, surge uma extensão universitária mais engajada, dialogada e próxima da população excluída. Para tanto, há um novo entendimento das atividades extensionistas, de forma acadêmica, processual e contínua, em que o conhecimento científico interaja com os demais saberes da população em um diálogo permanente, visando à produção de conhecimentos e à resolução de problemas concretos das pessoas e de suas organizações.

Desse modo, a proposição de uma ação extensionista processual e contínua pressupõe a produção de conhecimento, em conjunto com a população excluída, para a resolução de seus problemas, de forma engajada e dialogada. Enquanto isso, a história das políticas educacionais tem demonstrado que as mudanças na extensão universitária, como foco na abordagem acadêmica, processual e contínua, são viáveis e podem promover a aprendizagem (SILVA; KOCHHANN, 2018). A compreensão da extensão como um processo de aprendizagem reafirma o seu caráter acadêmico e possibilita que projetos de ensino e pesquisa revelem a possibilidade de um trabalho indissociável. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são essenciais para garantir uma aprendizagem significativa frente à realidade contemporânea (SÍVERES, 2013).

De acordo com Sousa (2000), a universidade deve compreender a extensão como mediadora do conhecimento e transformadora das relações sociais, apesar da persistência de uma extensão não crítica e aculturada de forma alienada na história da universidade brasileira, influenciada por linhas invisíveis dos organismos multilaterais. No entanto, a partir da oficialização do PNE (BRASIL, 2001a, 2014) e do PNEU (BRASIL, 2001b, 2011), ocorreu a introdução de uma nova concepção de extensão universitária. Isso indica que, se as concepções estão mudando, novos sentidos e construções de uma nova práxis extensionista devem surgir ou já estão em processo de desenvolvimento, como influenciadores no processo de formação do estudante e conseqüentemente da constituição identitária profissional do mesmo.

Considerando os novos desafios de uma nova concepção da extensão universitária conforme o FORPROEX, o conceito de extensão é:

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).

Como forma de promover a extensão, foram apresentados 13 desafios, e desses o segundo chama a atenção, por dar indícios de uma identidade docente desejada uma vez que na conjuntura atual, em geral favorável à expansão e consolidação da Extensão Universitária, é também desafiadora, na medida em que suscita expectativas de criação de paradigmas contra hegemônicos que primam pelo espírito colaborativo. Assim, dentre os inúmeros desafios, destacam-se o segundo, que aponta para a necessidade de “[...] estimular, por meio da Extensão Universitária, o protagonismo estudantil no processo de mudança da educação superior, tanto em âmbito nacional quanto subnacional” (FORPROEX, 2012, p. 38-39)

Essa nova compreensão sobre extensão, seguindo os pressupostos de Sousa (2000), pode servir com uma forma de impulsionar para uma práxis revolucionária, a qual assegura o papel da extensão como instrumento do real. Conforme o autor, a práxis revolucionária tem como base a finalidade do conhecimento, conhecimento produzido pelo homem, dessa maneira, a elaboração desse conhecimento, se dá por meio dos sujeitos em sua atividade, em seu trabalho e no interior das relações sociais.

Assim sendo, a universidade brasileira deve ser entendida como uma instituição promotora de aprendizagens, em que a pesquisa, o ensino e a extensão são indissociáveis, e cada um possui sua singularidade e complexidade intrínsecas aos processos históricos e contraditórios, contribuindo para a formação profissional, seu processo de aprendizagem e na constituição da identidade profissional. Todo esse processo precisa se concretizar na estruturação e organização curricular dos cursos de graduação, que no caso desta pesquisa, desprende seu olhar para os cursos de licenciatura.

#### **1.4 Objetivos da pesquisa**

Nesta subseção, são apresentados os objetivos da pesquisa, estruturados em objetivo geral, seguido pelos objetivos específicos.

#### **1.4.1. Objetivo Geral**

Analisar os impactos da implementação da Resolução CNE/CES nº 07/2018 na constituição da identidade docente, a partir das mudanças curriculares e da percepção dos coordenadores dos cursos de licenciatura da UEM.

#### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Identificar os impactos do processo de globalização por meio de organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais e na constituição identitária dos futuros professores;

- Apontar os imperativos conceituais<sup>10</sup> contidos na Resolução CNE/CES n. 07/2018, relacionando tais elementos com as políticas de formação de professores, bem como seus reflexos na constituição da identidade do futuro professor;

- Apresentar a percepção dos coordenadores dos cursos de licenciatura da UEM acerca da implementação da curricularização da extensão e seus desdobramentos na constituição identitária do futuro profissional da educação básica

#### **1.5. Justificativas**

As ações formativas são compreendidas por meio do seu desenvolvimento, a partir das políticas curriculares, nas ações organizacionais das instituições de ensino superior e na prática cotidiana do processo formativo do futuro professor. Nesse sentido, busca-se a compreensão do processo de curricularização da

---

<sup>10</sup> De acordo com Miesse (2022), são termos-chave que se apresentam nas políticas educacionais, evidenciando a incidência de determinados termos nos textos das políticas.



extensão nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM), campus cede, os quais são: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química. A partir dessa realidade estabelecida, são traçadas reflexões que possibilitem apresentar um panorama do processo de curricularização da extensão na IES, bem como promover reflexões que possibilitem entender como esse processo reflete na formação do futuro professor, trazendo à tona potencialidades e fragilidades percebidas nesse cenário de implementação dessa política curricular.

Esta dissertação busca promover reflexões acerca da formação dos futuros professores, tendo como base a implementação da curricularização da extensão, esta pesquisa irá contribuir de forma significativa para o reconhecimento efetivo da tríade ensino, pesquisa e extensão, como elementos fulcrais na constituição da identidade profissional do futuro professor. Por isso, carece romper com modelos de formação tradicional que abordam objetivos generalistas, que não atendem as especificidades do profissional e do contexto de atuação e a necessidade de ações que viabilizem a constituição dessa identidade, por meio de momentos práticos, reflexões teóricas e o panorama da realidade do cotidiano escolar.

Compreende-se que essa dissertação apresenta potencial de inovação quanto a produção e disseminação de conhecimentos sobre o tema, em especial por se direcionar a implementação da curricularização da extensão e sua relação com a formação do futuro profissional, fomentando reflexões e ajustes no delineamento de ações didático pedagógicas dos cursos investigados, possibilitando a compreensão do papel dessas vivências curriculares na formação inicial e quais ações poderiam torná-las mais efetivas e concretas.

## 2. METODOLOGIA

Entende-se o processo metodológico como “caminho do pensamento”, bem como, um tipo de “prática exercida na abordagem da realidade” na qual o pesquisador deve optar por um tipo de teoria, instrumentos e técnicas que sustente seu trabalho (MINAYO, 2016, p. 14). Nesse sentido, esta dissertação está sustentada nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo descritivo. A pesquisa qualitativa tem por características explorar a realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões particulares dentro de um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO et al., 1994, p. 21-22), promovendo uma compreensão mais aprofundada acerca do objeto de estudo, o que não pode ser realizada por meio da utilização de variáveis quantificáveis (MINAYO et al., 1994). De acordo com Martins (2004, p. 292)

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador.

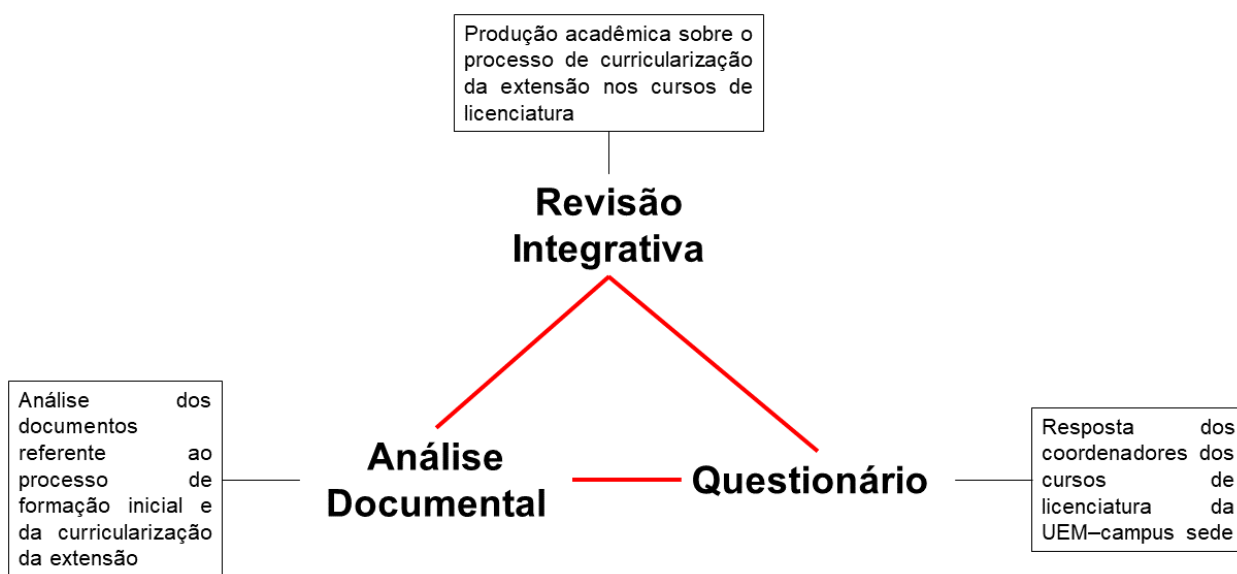
O enfoque descritivo da pesquisa qualitativa tem por finalidade descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, captando assim as opiniões, crenças e atitudes dessa população; outra forma da pesquisa com enfoque descritivo ser realizada, se dá por meio do processo de associação entre variáveis, ou pela simples análise da relação entre estas variáveis (GIL, 2017).

Com o objetivo de sanar às inquietudes de estudo com o devido rigor científico, foram adotadas múltiplas formas de coleta de dados, promovendo assim um rigor maior para realização da análise e validação do fenômeno investigado.

Pautada na técnica de triangulação concomitante de dados, em que são selecionadas dois ou mais métodos de pesquisa com foco em atender ao objetivo estabelecido e responder à questão problema que norteia o trabalho (GREENE; CARACELLI; GRAHAM, 1989; MORGAN, 1998; STECKLER et al., 1992; CRESWELL, 2007). Promovendo segurança ao pesquisador quanto aos dados

obtidos, pois foram oriundos de diferentes fontes, de forma que seja possível alcançar o que Triviños (1987), pontua como sendo uma amplitude máxima da explicação, descrição e compreensão do objeto de estudo. Conforme Santos (2020), a triangulação permite que seja possível trabalhar diversas perspectivas para compreender a realidade posta. Dessa forma, a presente pesquisa tem como sustentação a triangulação de fontes, como: bibliográfica, documental e humana.

Para tanto a pesquisa estruturou-se conforme Figura 1: a) revisão integrativa acerca da temática; b) análise documental dos documentos referentes ao processo de formação inicial e da curricularização da extensão; e, c) aplicação de um questionário aos coordenadores dos cursos de licenciatura presencial da UEM–campus sede. Partindo da ideia de um fato social concreto, considerando seu processo histórico e seus significados culturais (TRIVIÑOS, 1987), a utilização de múltiplas fontes expressa a complexidade da realidade estudada.



**Figura 1.** Estrutura da triangulação de dados: métodos e fontes de coleta  
**Fonte:** elaborado pelo autor.

A Figura 1 resulta da organicidade estrutural da pesquisa, na qual, conforme aponta Triviños (1987, p. 138-139), a partir da utilização da triangulação de dados, dois aspectos devem ser levados em consideração, que são: a) Processo e produtos centrados no sujeito, sendo este a forma de averiguação das percepções e de comportamento dos sujeitos com relação ao fenômeno, se deu por meio de entrevistas ou questionário; e, b) Elementos produzidos pelo meio, representado

pelos documentos relacionados ao contexto do objeto de estudo, instrumentos legais (leis, decretos e pareceres), oficiais e estatísticos e fotográficas.

A categorização e análise das concepções originadas das produções acerca da temática, dos documentos e das compreensões dos coordenadores dos cursos de licenciatura, pautou-se em uma compreensão da realidade histórica concreta (TRIVIÑOS, 1987). Dessa maneira, esta pesquisa tem sua investigação amparada nos preceitos do método materialista, tendo como embasamento teórico o Materialismo Histórico-dialético, uma vez que, segundo Evangelista e Shiroma (2019, p.90) busca “explicitar o que o discurso dominante esconde sob sua aparência de verdade”. Ainda conforme as autoras,

[...] a política em sua concretude não pode ser apreendida imediatamente na documentação. Necessitamos das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para que possamos ultrapassar os fenômenos, descolarmo-nos de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, alcançar sua essência” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 94)

Nesse sentido, a análise centrada a partir do olhar do materialismo, “possui como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 224-225).

Afinal, a teoria entendida como movimento real do objeto analisado e transportado para o cérebro do pesquisador, parte do plano real para ser reproduzido e interpretado no plano da ideia. A pesquisa independe do pesquisador para existir, mas, o pesquisador tem por objetivo, na pesquisa, superar o plano das aparências e apreender a essência, de modo que capture sua estrutura e dinâmica (NETTO, 2011). Carece além de uma sistematização dos conhecimentos científicos e abstratos sobre o fenômeno real, uma superação do abstrato em direção ao concreto (MARTINS; LAVOURA, 2018). Concomitante, torna-se significativo a compreensão acerca da totalidade dos acontecimentos, buscando compreendê-los a partir das suas múltiplas determinações. Para tanto, a adoção do método - Materialista Histórico-dialético -, nas análises e discussões suscitadas na pesquisa, entrelaçam-se ao escrito, tecendo nós e subnós, tendo como premissa a

compreensão do fenômeno investigado por meio da captação de sua essência, superando a relação de utilidade, promovendo um entendimento por meio da rede de interconexões (MASSUIA, 2013; MÉSZÁROS, 2008).

A produção de ideias, da consciência e das representações está entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio entre os homens, bem como com a linguagem da realidade, de forma que seja possível, a partir da aparência do objeto estudado, alcançar a essência do mesmo (MARX; ENGELS, 2007; NETTO, 2011). Cria-se, de acordo com Massuia (2013), um padrão de probabilidades difícil de ser rompido, a partir da realidade moldada e condicionada. Nesse contexto, a educação relaciona-se na sua unidade dialética com a totalidade (CURY, 1986), de forma que seja possível compreender o macro para apreender o micro, isto se faz imprescindível quando se trabalha com políticas educacionais, busca-se compreender a totalidade que circunda como forma de apreender as intenções que são intrínsecas a ela.

A totalidade não é formada por um todo, não se estabelece de forma harmoniosa, simples e acabada. Nela cada esfera é composta por uma totalidade de determinações, de contradições superadas ou não, por isso compreender a totalidade, contribui para ver

[...] as partes como universos separados uns dos outros. Esses todos, tomados como instâncias e níveis autônomos, sem que estabeleçam entre eles relações internas em uma totalidade contraditória, acabam sendo, na análise, privilegiados arbitrariamente, isto é, o todo julgado mais importante torne-se o determinante (CURY, 1986, p. 34)

Buscando compreender a totalidade que permeia o processo de curricularização da extensão, por meio da triangulação de fontes, foi realizada inicialmente uma revisão integrativa de artigos disponíveis na literatura que estudam a curricularização da extensão nos cursos de licenciatura e a formação docente; também se fez a análise de documentos normativos internacionais, nacionais e locais; e, das compreensões dos coordenadores dos cursos de licenciatura da UEM. Com bases nos resultados da triangulação de dados, foi elaborada a integralização destes, como forma de tornar os dados mais fidedignos

e significativos, nesse sentido, foram apresentadas as aproximações entre os resultados, promovendo uma visão mais ampla dos resultados.

## **2.1. Metodologia adotada na revisão integrativa**

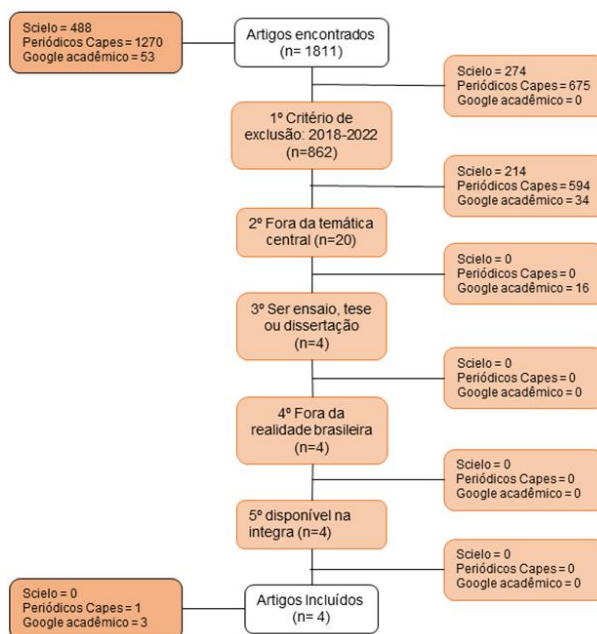
Traçar caminhos tecidos por caminhos teóricos sustentados nas amarras das políticas curriculares, requer o esforço inicial da compreensão coletiva acerca do tema investigado. Como conseguinte, a revisão integrativa evidencia-se como o procedimento metodológico que subsidia o captar da produção acadêmico-científico acerca do que tem se produzido da temática, nesta pesquisa, a Resolução CNE/CES n. 07/2018 (BRASIL, 2018) nos cursos de licenciatura.

Tendo como centralidade da ação desenvolvida a busca pela elucidação do estado atual de uma determinada área de pesquisa, elencando o que já se sabe, as lacunas existentes, principais entraves, sejam teóricos ou metodológicos (LUNA, 2011), a revisão integrativa de literatura empregou-se nesta etapa da pesquisa por possibilitar traçar as definições de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológicas de pesquisas sobre um tema em particular e a partir de um comparativo dos dados estabelecer conclusões gerais sobre o problema da pesquisa (CROSSETTI, 2012). A revisão de literatura, exerce uma importante função na elaboração de pesquisas, permitindo enxergar as limitações e as lacunas que existem acerca de dada temática, assim, oportuniza que seja constatado o problema de pesquisa, bem como os meios para sua solução (TOLEDO; VIEIRA, 2011; LUNA, 2017).

Para selecionar a produção científica analisada no estudo, com auxílio de três pesquisadores (de modo individual), foi realizado, inicialmente, um levantamento dos artigos científicos nas bases de dados: Portal Periódicos Capes e Portal Scielo. Ressalta-se que para realizar a busca da produção foco deste estudo os pesquisadores utilizaram como descritor as palavras-chave: ("Extensão" OR "Extensão Universitária" OR "Curricularização da Extensão") AND ("Formação Inicial" OR "Formação Docente" OR "Processo formativo" OR "formação de professores" OR "Ensino Superior") AND "Licenciatura". Após essa primeira busca,

na tentativa de ampliar o número de artigos sobre o tema, foi realizado um levantamento na base de dados do Google Acadêmico, no qual os pesquisadores usaram a combinação dos descritores: “Curricularização da Extensão” e “Licenciatura”. Com a pré-seleção dos artigos realizada, os três pesquisadores, de forma conjunta, compararam seus achados e analisaram a produção científica encontrada. O período de busca ocorreu entre 15 de março a 7 de abril de 2022.

Como critérios de inclusão, o artigo deveria ter sido publicado entre 2018 e 2022, devido à Resolução CNE/CES n. 07 de dezembro de 2018 que estabelece as diretrizes para a curricularização da extensão (BRASIL, 2018); além disso, o artigo precisaria abordar a temática do estudo; ser um artigo científico, verificado por pares; abordar a realidade brasileira; e estar disponível na íntegra. Os artigos que não atenderam aos critérios acima descritos, foram excluídos por apresentarem os seguintes motivos: a) pesquisas que não estão dentro do recorte temporal de 2018-2022; b) artigos que não versem sobre a temática da curricularização da extensão nos cursos de licenciatura; c) ser ensaio, tese ou dissertação; d) Artigos que não abordam a realidade brasileira; e, e) indisponível na íntegra.



**Figura 2.** Fluxograma da seleção da produção foco desta pesquisa.  
**Fonte:** o autor (2023).

Conforme apresentado na Figura 2, a partir da busca utilizando os descritores supracitados, foram encontrados um total de 1811 artigos, sendo 1270

no Periódicos Capes, 488 no Scielo e 53 no Google Acadêmico. Buscando centrar os achados, feita a leitura flutuante<sup>11</sup> dos artigos encontrados, reduzindo a um quantitativo de 862 artigos, dos quais após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram incluídos no escopo de análise 4 artigos, que são: Artigo 1 - *A Curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da Universidade de Passo Fundo* (CORTEZ et al., 2019); Artigo 2 - *Extensão Universitária e formação inicial docente nos cursos de licenciatura da UNEB Campus IV – Jacobina (BA)* (DOURADO; SALVADORI, 2020); Artigo 3 - *Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores* (SANTOS; GOUW, 2021); Artigo 4 - *Curricularização da extensão: o desafio no contexto das licenciaturas* (COSTA, 2019).

Após a leitura dos artigos na íntegra, optou-se por analisá-los com base na análise de conteúdo, seguindo o método de Richardson (2017). O autor propõe a análise por meio de temáticas fundamentadas em categorizações. Seguindo essa premissa, foram criadas categorias para temáticas em comum e por meio delas foi realizada uma classificação de assuntos, permitindo que fosse possível isolar temas de registro e retirar partes, visando auxiliar na interpretação dos resultados do estudo.

## **2.2. Metodologia da análise documental**

A etapa da análise documental, objetivou suscitar os imperativos conceituais presentes nos documentos, referente ao processo de curricularização da extensão, de maneira a viabilizar a compreensão dos objetivos intrínsecos dessas políticas para a constituição identitária do futuro professor, ao longo do seu processo formativo.

A análise dos documentos das políticas educacionais, decorre da exploração das contradições internas presentes na sua formulação, sendo que esses documentos são construídos a partir de vozes discordantes, se constituindo

---

<sup>11</sup> Para a leitura flutuante, levou-se em consideração a análise do título, resumo e palavras-chave dos artigos.



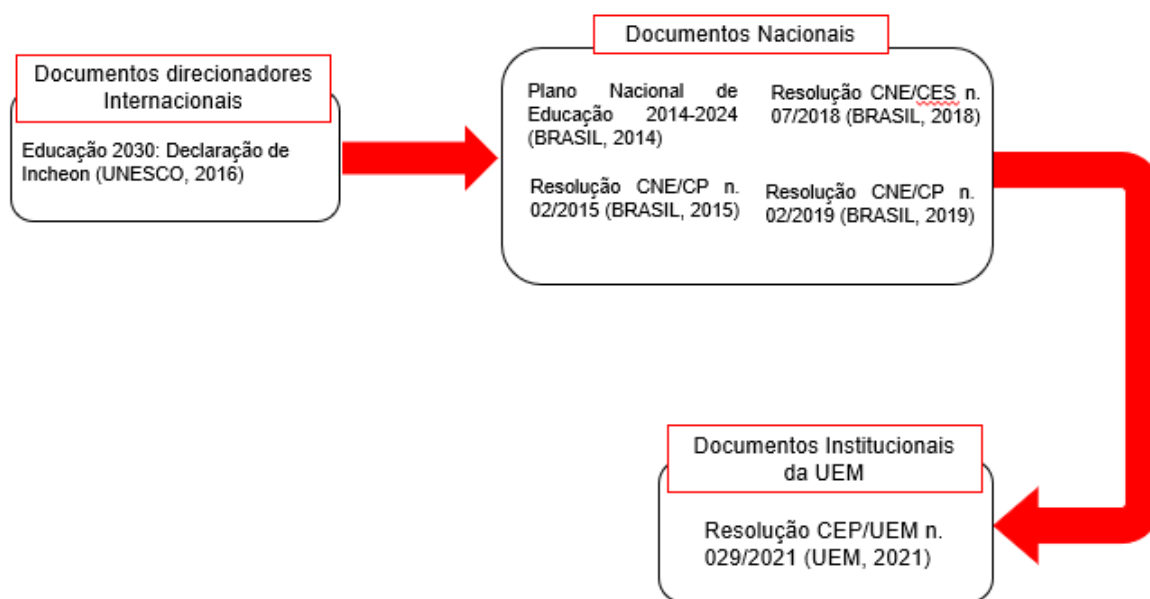
enquanto um território de disputas de interesses, em que se produz a “hegemonia discursiva” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431). Conforme as autoras, o texto das reformas educativas transforma-se em uma bricolagem<sup>12</sup> de peças que atuam sobre o processo formativo e sobre o ensino, formando um novo discurso pedagógico. Dessa forma, a análise desses documentos se faz necessária com objetivo de gerar

[...] a “desconstrução” dos textos visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

Os textos, ao mesmo tempo que são produtos, são também produtores dos direcionamentos políticos no campo da educação, sendo que sua difusão e promulgação geram situações que podem ser de mudança ou inovação, experienciadas nas práticas educativas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Os documentos são registros feitos de modo intencional ou não, dotados de interpretações sobre os aspectos da história humana, individual ou em grupo, institucional ou livre. Eles indicam acontecimentos, enquanto revelam as intensões e interpretações de seus formuladores (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011). Como forma de auxiliar na compreensão acerca da temática, foram selecionados documentos no âmbito internacional, nacional e institucional, conforme exposto na Figura 3.

---

<sup>12</sup> Caracteriza-se como a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou que forma apropriadas para uso em um novo formato ou com uma nova função. Lévi-Strauss introduz este termo na linguagem antropológica para caracterizar uma atividade mito-poética (DUTRA, 2002)



**Figura 3.** Documentos Internacionais, Nacionais e Institucionais acerca das Formação Inicial e Curricularização da Extensão  
**Fonte:** elaborado pelo autor.

A análise documental iniciou-se com a seleção dos documentos no âmbito internacional, por meio do documento Educação 2030: Declaração de Incheon (UNESCO, 2016). No cenário nacional, foram selecionados os documentos que direcionam a estruturação da formação de professores, isto é, a Resolução CNE/CP n. 02 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), a Resolução CNE/CP n. 02 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e a Resolução CNE/CES n. 07 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). Com intuito de analisar o processo dentro da IES<sup>13</sup> aqui pesquisada, foi incluído na análise a Resolução CEP/UEM n. 29/2021.

Optou-se pela Agenda Educação 2030: declaração de Incheon (UNESCO, 2016), porque o documento apresenta as intenções e regulações internacionais da Unesco, expondo os meandros referente a formação do futuro professor, postula uma identidade profissional desejada, ao delimitar as habilidades e competências que devem ser transmitidas a estes sujeitos. Nesse sentido, a análise deste

<sup>13</sup> Optou-se pela análise apenas do documento normativo da instituição, devido ao fato dos cursos estarem passando pelo processo de adequação curricular, acarretando na falta de documentos que permitam a análise dos currículos dos cursos de licenciatura.

documento se mostra necessária levar em consideração as influências que este e outros organismos multilaterais exercem na formulação das políticas públicas.

Concomitantemente, foram analisadas a Resolução CNE/CP n. 02/2015 e a Resolução CNE/CP n. 02/2019 visto que estes documentos estão ligados diretamente com a elaboração e direcionamentos para a formação de futuros professores, indicando os caminhos que devem ser percorridos para formação e aquisição das habilidades e competências necessárias para atender ao mercado de trabalho. A Resolução CNE/CES n. 07/2018, também compôs o escopo de análise, a qual normatiza a extensão universitária como política curricular. Na tentativa de compreender a implementação dessas políticas educacionais dentro da universidade, foi selecionada e analisada a Resolução CEP/UEM 029/2021.

A seleção dos documentos institucionais justifica-se pela relação com os sujeitos participantes da pesquisa, coordenadores dos cursos de licenciatura da UEM, localizada no município de Maringá, o qual conforme o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, integra a mesorregião denominada norte Central Paranaense (IPARDES, s.d.).

### **2.3. Metodologia do Questionário**

Com a necessidade de captar as percepções e compreensões dos coordenadores de curso quanto ao processo de curricularização da extensão nos cursos de licenciatura e sua relação com o processo formativo do futuro profissional, como forma de estabelecer aproximações e distanciamentos existentes entre as Políticas Educacionais e as Políticas curriculares implementadas na instituição, foi elaborado e aplicado um questionário como forma de levantar o entendimento dos coordenadores de cursos de licenciatura. Salienta-se, que esta pesquisa utiliza como instrumento de coleta um questionário validado e utilizado em um projeto “guarda-chuva” intitulado “Curricularização da Extensão Universitária: tessituras de uma conjuntura sistêmica (im)posta à Formação Inicial na percepção dos Gestores e Coordenadores das IES Públicas da região sul do Brasil”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de

Maringá, sob o Parecer n. 5.573.297 (Anexo 1) vinculado ao GEEFE (CNPq/UEM), do qual o pesquisador faz parte.

Tendo como base o teor de originalidade e rigor para aplicação deste instrumento e prezando por uma maior fidedignidade a elaboração do roteiro do instrumento adaptado a partir dos procedimentos propostos por Varanda, Benites e Souza Neto (2019). Inicialmente, houve a elaboração de uma matriz analítica (Apêndice 1), a qual possibilitou a construção das questões que engendram o questionário (Apêndice 2). Em um segundo momento, após a construção do questionário, este passou pelo processo de validação, realizado por pares da área – Mestres e Doutores<sup>14</sup> –, sendo estes responsáveis pela avaliação do instrumento, realizaram indicações de possíveis alterações textuais, conceituais e na ordem das perguntas.

Findada a etapa da validação, o passo seguinte, foi a aplicação do teste piloto, o qual teve como finalidade auxiliar na verificação de possíveis alterações no questionário (VARANDA; BENITES; SOUZA NETO, 2019). O piloto foi realizado com sujeitos<sup>15</sup> que se assemelhem a população amostral que compõe o corpus desta pesquisa. Finalizado esse processo e feito os devidos ajustes, com base nas sugestões dos avaliadores e com a aplicação do piloto, iniciou-se o processo de captação dos Coordenadores dos cursos de licenciatura da UEM, com objetivo de participar dessa pesquisa.

Em um primeiro momento foram encaminhados e-mails informativos a respeito da pesquisa, contendo as principais informações bem como o convite para participação. Após o período de uma semana não se obteve nenhum retorno dos coordenadores, alguns cursos estavam em processo de troca de coordenação, o que pode justificar esse fato. Em um segundo momento, foram disparados novos e-mails para reforçar o convite em participar da pesquisa, após um período de espera de uma semana, houve algumas respostas. Assim, se fez necessário que fosse encaminhado novamente e-mails com o link do questionário para os coordenadores, porem o resultado foi negativo. Sendo necessário uma quarta investida, por meio do contato por telefone e presencialmente, como última

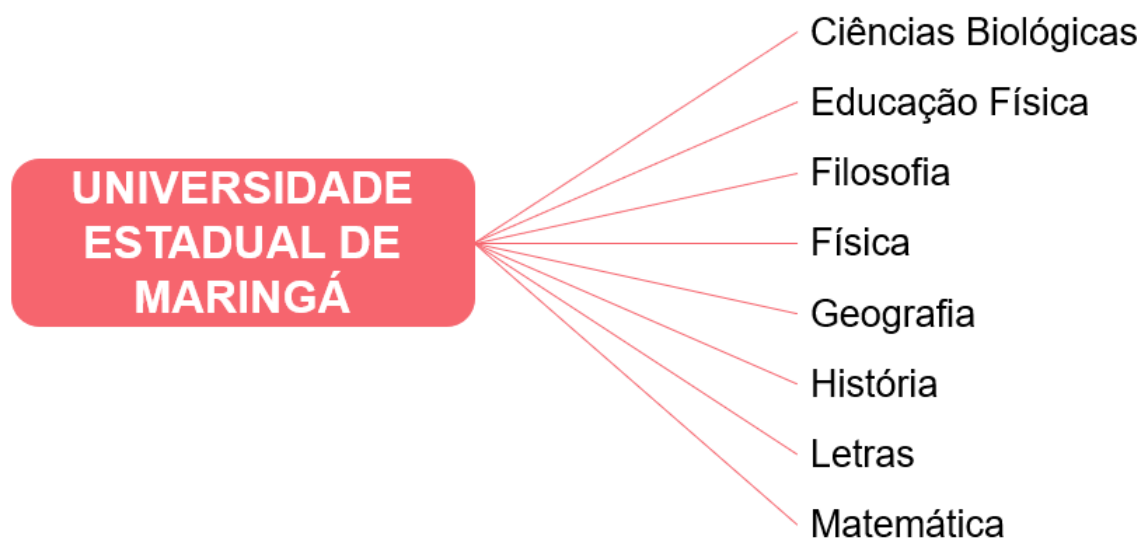
---

<sup>14</sup> A comissão de juízes que avaliaram o instrumento, comporta por Mestre (1), Doutorandos (1) e Doutores (4), todos atuando no campo das licenciaturas.

<sup>15</sup> O teste piloto foi aplicado com coordenadores dos cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior Particular da cidade de Maringá, a qual não faz parte da amostra principal.

alternativa. Ao fim das buscas, obteve-se um total de 8 respostas, sendo o restante dos cursos de licenciatura da instituição, considerados percas amostrais. Dessa forma, a amostragem do trabalho tem caráter não probabilístico<sup>16</sup>.

A partir da busca e coleta de dados, dos 13 cursos de licenciatura da UEM obteve-se o retorno de 8 coordenadores<sup>17</sup> dos os cursos de licenciatura (Figura 4), os quais se constituem como participantes dessa pesquisa.



**Figura 4.** Composição da amostragem investigada  
**Fonte:** elaborado pelo autor.

Para os determinantes das categorias de análise demarcou-se os temas por meio da comparação dos dados, em busca de semelhanças, relações e diferenças, que consiste em identificar núcleos/categorias que compõe significado ao objeto analisado, além disso, essa forma de análise se configura em três fases: a) pré-análise: organização, sistematização e operacionalização dos dados a partir dos objetivos iniciais da pesquisa; b) análise sistemática dos dados: categorias e

---

<sup>16</sup> Conforme aponta Mattar (2014, p.185), amostra não probabilística pode ser entendido como “aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo. Não há nenhuma chance conhecida de que um elemento qualquer da população venha a fazer parte da amostra. As amostragens não probabilísticas geram amostras denominadas não probabilísticas”. Dentre os motivos de seleção desse tipo de amostragem o autor destaca, a “não existência de uma alternativa viável. A população toda não está disponível para ser sorteada” (MATTAR, 2014, p. 187).

<sup>17</sup> Conforme os protocolos de ética nas pesquisas científicas, os participantes receberam nomes fictícios, sendo identificados como Coord. 1; Coord. 2; Coord. 3; Coord. 4; Coord. 5; Coord. 6; Coord. 7; Coord. 8.

decisões previamente formadas; e, c) tratamento dos resultados: interpretação e codificação, que permite a transformação dos dados em unidades de significados, permitindo a construção de quadros de resultados, com o objetivo de condensar e revelar as informações fornecidas pela análise, sugerindo outras possibilidades teóricas (RICHARDSON, 2017).

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1. O processo de curricularização da extensão nos cursos de licenciatura: uma revisão integrativa**

Nenhuma pesquisa na atualidade parte da estaca zero, mesmo aquelas pesquisas de caráter exploratório, em algum dado momento alguma pesquisa semelhante ou iguais, ou até mesmo complementares foram realizados (MARCONI; LAKATOS, 2017). Nesse sentido, conforme as autoras, necessita que seja feita uma retomada a estas pesquisas, para evitar a “duplicação de esforços” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 261), assim, como forma de evitar esse processo e retomar as pesquisas já realizadas acerca desta temática, buscou-se realizar uma síntese dos resultados das pesquisas já realizadas, para reunir e sistematizar os achados promovendo uma compreensão do fenômeno específico, relacionado a ação investigativa (CROSSETTI, 2012).

A partir dos anos de 1990, há uma reconfiguração sustentada na (re)estruturação e desenho curricular dos cursos superiores que passaram a ser delineados e implementados no país, atendendo as necessidades da sociedade globalizada. Esse cenário incorpora em sua roupagem, estruturas políticas, pautadas nas prerrogativas curriculares que passam a direcionar os caminhos ideológicos da educação. Tendo a reconfiguração das ações gerenciais do Estado no cumprimento das ações estabelecidas, as políticas públicas passam a ser orientadas sob a demanda da perspectiva de atendimento e adequação aos pressupostos de um modelo globalizado em prol da efetivação da implementação das regulações postas (DOURADO, 2013).

Historicamente, observa-se que a ação extensionista do ensino superior foi implementada em 1931, com a Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto-lei n. 19.851/1931 (BRASIL, 1931), no qual estabelecia que a extensão deveria estar no ensino superior integrada às atividades desenvolvidas. Em 1968, essa prerrogativa é reiterada por meio da Lei n. 5.540/1968 (BRASIL, 1968), no qual apresentava que por meio de suas atividades de extensão as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam proporcionar aos estudantes oportunidades de

participação em programas relacionados à melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.

Dessa forma, entende-se que a estruturação e configuração das atividades extensionistas entre esse período apresentado, estavam relacionadas com o desenvolvimento de ações com foco na realização de atividades na modalidade de curso, conferência ou assistência técnica ofertados a comunidade, sendo assim uma ação baseada nos pressupostos assistencialistas, direcionados ao atendimento a comunidade.

Já nos anos de 1980, ocorreu grandes movimentos sociais e políticos na sociedade brasileira e os mesmos refletiram na educação, repercutindo na reestruturação da política educacional. Sendo assim, por conseguinte, nos anos de 1990, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), ocorre a reafirmação da relevância da extensão universitária, relacionada com a propagação das ações desenvolvidas no ensino superior. A partir das demandas postas, novas roupagens e entrelaçamentos políticos com foco no ensino superior, apontam uma reconfiguração do ensino superior, por meio da Lei n. 13.005/14 (PNE- 2004-2014), meta 12, as IES brasileiras devem passar a inserir, em seus currículos, no mínimo, 10% do total de extensão universitária (BRASIL, 2014), bem como prezar pelo princípio da indissociabilidade dos pilares do ensino superior, ensino-pesquisa-extensão.

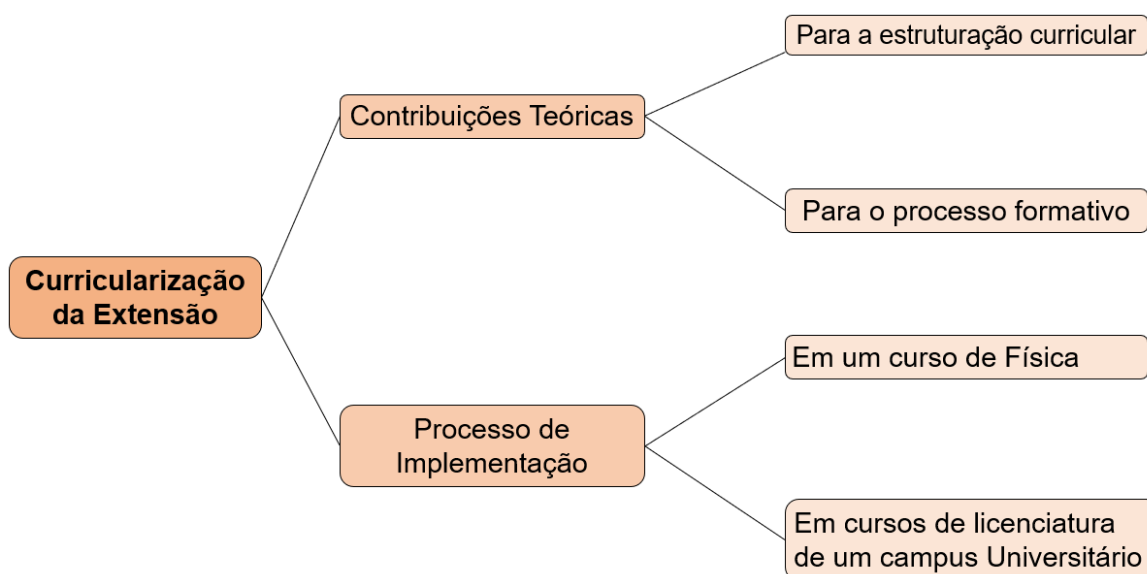
Para cumprir tais ações, deve-se atentar ao que aponta Hypólito (2010, p.1338) “o Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, muito embora o discurso do Estado mínimo e descentralizador” fazendo-se presente no discurso posto. Acrescenta-se a esse fato, um delineamento na ação interventiva galgado em mudanças singulares no processo identitário dos cursos de formação superior, as quais alicerçam-se por meio das (re)definições das políticas curriculares que passam a desencadear normativas organizacionais dirigidas ao Ensino Superior postas a partir de definições estruturais apresentadas sob a égide das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação profissional ministrados no Ensino Superior.

Como forma de atender as demandas elencadas pela meta 12.7 do Plano Nacional de Educação sobre a extensão universitária, foi promulgada a Resolução CNE/CES 07/2018 (BRASIL, 2018) que define as diretrizes para extensão na



Educação Superior Brasileira. A partir desta resolução, os cursos de ensino superior devem adequar seus currículos, reservando um total de 10% da carga horária total para atividades de extensão (BRASIL, 2018). Nessa direção, busca-se compreender o que se tem produzido no campo científico sobre esse tema.

Nesse sentido, a revisão integrativa, busca elencar as produções de uma determinada temática, como forma de procurar essas lacunas presentes no campo acadêmica. Assim, com base nos artigos encontrados (ver seção 2.1), emergiram temáticas principais e secundárias que configuram o foco das produções científicas que retratam o cenário brasileiro (Figura 5). Observa-se que as produções versam suas análises tendo como base as contribuições teóricas e o processo de implementação.



**Figura 5.** Categorias temáticas encontradas nas produções analisadas.  
**Fonte:** o autor (2023).

Dentre os artigos que compõem a temática contribuições teóricas, notou-se duas temáticas secundárias: estruturação curricular (COSTA, 2019) e processo formativo (SANTOS; GOUW, 2021). Quanto ao processo de implementação, evidenciou-se o aparecimento de duas temáticas secundárias: em um curso de Física (CORTEZ et al., 2019) e em cursos de licenciatura de um campus universitário (DOURADO; SALVADORI, 2020).

Com relação à temática secundária processo formativo, Santos e Gouw (2021), apontam que a curricularização da extensão vem sendo reforçada por meio

de resoluções, contribuindo com o desenvolvimento das ações extensionistas. A extensão, como prática incluída no processo formativo, possibilita que o estudante experiencie situação em que possa efetivar a relação teoria e prática, ao mesmo tempo que promove uma aproximação entre universidade e escola (SANTOS; GOUW, 2021). Nessa direção, Nóvoa (1954) afirma que disciplinas na qual há uma relação teórico-prática, promovem uma formação mais significativa, pois proporciona que o estudante tenha uma atuação aproximada da realidade. Nessa perspectiva, a curricularização da extensão, é vista como uma prática que viabiliza essa integração entre sociedade e universidade, de maneira que oportuniza uma formação inicial contextualizada, implicando em uma atuação mais significativa do futuro docente no campo de atuação (SANTOS; GOUW, 2021). Assim, como forma de viabilizar esse processo, faz-se necessário que a extensão universitária seja implementada de forma a materializar as potencialidades para a formação inicial dos professores.

Com base nesse processo de aporte teórico para a implementação da curricularização da extensão nos cursos de licenciatura, emerge a segunda temática secundária encontrada, estruturação curricular (COSTA, 2019), conforme a autora, a curricularização da extensão deve ser um processo que possibilita gerar transformações, culminando em uma transformação social. Nesse sentido, as ações de implementação curricular devem ser pautadas prezando pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, garantindo ao estudante universitário um protagonismo (COSTA, 2019). A formação inicial que adota o processo extensionista, deve proporcionar para o estudante diversos contextos de atuação, sendo este formal ou não formal, promovendo uma visão global ao estudante acerca da atuação do professor. À autora, nas experiências do processo de curricularização da extensão em um dos cursos de licenciatura que atua, aponta que o processo contribui para um maior protagonismo dos estudantes (COSTA, 2019).

Corroborando com o exposto por Costa (2019), à extensão universitária caracteriza-se como uma prática que viabiliza à efetivação do tripé da universidade, ao possibilitar que haja uma maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que há uma maior interação entre teoria e prática, na qual o futuro docente, se apossa do conhecimento científico na universidade e por meio da extensão,

contextualiza ele na sociedade, promovendo uma dialogicidade, pois, além de levar esse conhecimento, ele adquire o conhecimento produzido na própria comunidade, assim, possibilita que haja um diálogo entre os dois tipos de conhecimento, e, por meio dessa integração à universidade é vista como socialmente responsável, dialogando de forma ativa com diversos setores da sociedade e que proponha uma formação e produção de conhecimento em diálogo com necessidades sociais (GONÇALVES, 2015).

Com esse primeiro bloco temático, observa-se que a inclusão de atividades de extensão como componente curricular pode ser uma maneira para as universidades se envolverem com questões sociais relevantes. Conforme a literatura, esse tipo de mudança pode levar a uma desconstrução do atual modelo de universidade, ao permitir que a instituição se reconecte com as necessidades e demandas da sociedade, resultando em uma "ressignificação do ensino superior" (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 2). Dessa forma, à extensão como prática curricularizada, vai além da imposição normativa, pode ser uma oportunidade de trazer novos sentidos e significados existentes entre os cursos de licenciatura e as escolas, ao oportunizar vivências e experiências formativas transformadoras aos futuros professores e à comunidade escolar (SANTOS; GOUW, 2021). Entretanto, conforme pontuado por Costa (2019), à crença nas potencialidades do se fazer extensionista vem acompanhadas de problemas de gestão das ações e do risco de haver uma banalização do papel da extensão universitária, uma vez que pode haver ruídos no entendimento da curricularização da extensão, e assim direcionar para uma descaracterização do conceito de extensão e seu papel no processo formativo.

Faz-se necessário serem elaborados projetos e programas, baseados na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, que possam garantir o protagonismo do estudante universitário e o vínculo com à sociedade. Nesse sentido, conforme Costa (2019) e Santos e Gouw (2021) afirmam, a curricularização da extensão, para além de uma imposição normativa, pode ser uma oportunidade de ressignificar a relação existente entre os cursos de licenciatura e as escolas de educação básica, possibilita experiências e vivências formativas transformadoras tanto para os licenciandos como para os membros da comunidade escolar.

No segundo bloco temático, referente à implantação, foram encontradas duas temáticas secundárias, sendo a primeira em um curso de física (CORTEZ et al., 2019), a qual retrata uma pesquisa sobre as formas adotadas para a implementação da curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Física na Universidade de Passo Fundo, do Rio Grande do Sul. A partir da nova proposta, o curso oferta à extensão a partir de quatro linhas distintas, que são: “1. Integração entre disciplinas e cursos de extensão; 2. Disciplinas específicas; 3. Disciplinas com caráter extensionista; e, 4. Atendimento às escolas e participação em eventos” (CORTEZ et al., 2019, p. 168). Nesse contexto, as ações extensionistas representam uma via de mão dupla, favorecendo tanto aos licenciados quanto à comunidade externa. Dessa maneira, as ações formativas com base na extensão buscam a construção de um sujeito crítico, ético e preparado para enfrentar os desafios que os processos educacionais impõem (CORTEZ et al., 2019).

Com base no que foi exposto pelos autores, as atividades extensionistas proporcionaram ao curso de física maior visibilidade, aproximando a formação da realidade social. Dessa maneira, ao concordarmos com Nóvoa (2019), entende-se que a formação inicial precisa ser guiada por uma perspectiva crítico-reflexiva, ao oportunizar maior autonomia ao futuro docente de forma que ele consiga atuar de maneira contextualizada à realidade em que atua, dialogando com os conhecimentos adquiridos na IES. Com base nos resultados de Cortez et al. (2019), observa-se uma relação próxima com o que Freire (2021) indica, pois para o autor a extensão deve se dar por meio de um processo dialógico, na qual há um diálogo entre sociedade e universidade, sem que haja uma sobreposição de saberes, mas sim um compartilhamento de ideias, de maneira que ambas as partes sejam beneficiadas. É por meio da democratização do conhecimento científico que a sociedade pode se apropriar do mesmo, bem como, a comunidade acadêmica tem a oportunidade de efetivar as teorias vistas em sala de aula, proporcionando um aprendizado significativo e que condiz com a realidade local.

A segunda temática secundária da temática principal processo de implementação, apresenta-se tal processo em cursos de licenciatura do campus universitário da UNEB Campus IV – Jacobina (BA) (DOURADO; SALVADORI, 2020). Dourado e Salvadori (2020) realizaram uma pesquisa sobre o contexto da extensão universitária nesse referido campus, entendendo que esta deve ser

concebida na perspectiva de Freire (2021), ou seja, baseada no diálogo social e em uma transformação mediada por teóricos e pelos "olhares e vozes populares" que identificam os problemas. Nessa direção, por meio da extensão, juntamente com ensino e pesquisa, é possível buscar soluções e meios para intervir na realidade social (DOURADO; SALVADORI, 2020). Nesse contexto, os autores apontam que para que a curricularização da extensão seja realizada de forma efetiva o processo deve se dar de forma participativa.

Sabe-se que o processo formativo dos futuros professores no Brasil perpassa por diferentes condicionantes que influenciam sua dinâmica de funcionamento, dentre eles, podemos citar: legislação relativa a essa formação; características socioeducativas dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; e, os currículos e ementas dos cursos de licenciatura e pedagogia (GATTI, 2010). Ao pensarmos a implementação da extensão, destaca-se que esses mesmos aspectos devem ser (re)pensados como prática curricular (DOURADO; SALVADORI, 2020), em especial, que sua organização seja constituída de maneira participativa, ao mesmo tempo que oportunize práticas que condizem com a realidade na qual os acadêmicos pertencem. Assim, conforme afirmam Reis (1996) e Silva e Kochhann (2018) é crucial promover a democratização e redistribuição do poder dentro da universidade, a fim de permitir que a sociedade civil tenha acesso à instituição, bem como, que o mesmo seja compartilhado entre toda a comunidade acadêmica. O poder não deve ser exclusivo dos docentes, pois a distribuição igualitária do poder é necessária para um aprendizado efetivo. Essa abordagem favorece a representação da extensão e a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, atendendo às demandas e necessidades da sociedade na totalidade (REIS, 1996, p. 44).

Com base nessa segunda categoria temática, observa-se que à implementação da extensão como componente curricular deve se dar de forma participativa, como forma de tornar o processo extensionista parte integrante da formação inicial, ao mesmo tempo que materializa as relações entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da integração entre teoria e prática. Nesse caminho, Cortez et al. (2019) e Dourado e Salvadori (2020), apresentam a extensão como uma das práticas curriculares do processo formativo que agrega sentidos e

significados da formação de professores, promovendo uma formação de um sujeito autônomo e reflexivo, que atua com base nos conhecimentos científicos, bem como, de forma contextualizada a realidade que está presente.

Como integrante do triple da universidade (ensino, pesquisa e extensão), a extensão oportuniza uma integração entre ensino e pesquisa para tornar a formação inicial do futuro professor mais significativa, de forma que seja uma formação técnica e cidadã<sup>18</sup> (FORPROEX, 2012). Assim, Costa (2019) afirma que a formação inicial deve poder gerar transformações, com foco na transformação social, nesse sentido as ações de implementação curricular devem ser pautadas no princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, garantindo ao estudante universitário um protagonismo. A formação inicial que adota o processo extensionista, deve proporcionar para o estudante diversos contextos de atuação, sendo este formal ou não formal, promovendo uma visão global ao estudante acerca da atuação do professor (COSTA, 2019).

Ao promover o conhecimento aos estudantes, o professor, como sujeito atuante no processo educativo, deve buscar promover uma educação que seja integral<sup>19</sup> e não uma educação fragmentada (ANTUNES; PADILHA, 2010). Assim, quando se pensa na curricularização da extensão dentro dos cursos de formação de professores, busca-se a superação de uma prática fragmentada de projetos isolados por uma prática integradora e integral (GADOTTI, 2017), para tanto as práticas extensionistas dentro da formação inicial precisam ser apresentadas de forma transversalizada, integrando a parte interna da universidade e a parte externa, a comunidade. Cujo foco é uma formação com autenticidade, pluralidade e convivência democrática (DALMOLIN; VIEIRA, 2015). Além disso, devem ser

---

<sup>18</sup> No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã - processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. (FORPROEX, 2012, p. 32)

<sup>19</sup> Por outro lado, quando nos referimos à Educação Integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17)

levados em consideração na elaboração dos currículos a singularidade de cada curso, bem como o contexto no qual o *locus* de atuação, em que os estudantes estarão inseridos.

No entanto, a implementação da curricularização da extensão enfrenta diversos desafios. Sendo a resistência por parte dos professores e das instituições de ensino um dos principais desafios para sua efetivação nos cursos de graduação (COSTA, 2019). Os desafios da curricularização da extensão envolvem questões relacionadas à sua implementação, à definição de critérios de avaliação e à integração entre as áreas do conhecimento (SANTOS; GOUW, 2021). Além disso, os desafios da curricularização da extensão estão relacionados à necessidade de se estabelecer parcerias com a comunidade e de se considerar as demandas sociais nas atividades extensionistas (CORTEZ et al., 2019). De acordo com Pereira et al. (2020), outro desafio refere-se à integração entre ensino, pesquisa e extensão, que deve estar alinhada com os objetivos pedagógicos dos cursos de graduação.

Em suma, a curricularização da extensão, a formação de professores e a constituição da identidade docente são temas importantes para o ensino superior e para a aproximação entre a universidade e a sociedade. No entanto, os desafios relacionados à implementação da curricularização da extensão precisam ser enfrentados, assegurando-a como espaço no qual o futuro professor tem a vivência com o ato de ensinar, enquanto aprende, por meio da aplicação de teoria no campo da prática, constrói sua forma de atuar como professor, constitui sua identidade docente. A partir, das vivências e experiências nesse processo, o estudante deve ser instruído a não manipular o conhecimento ao (re)passá-lo para sociedade (DOURADO; SALVADORI, 2020; FREIRE, 2021), assim, busca atuar de forma interligada com a sociedade que está presente no contexto universitário, ao integrar ensino e pesquisa por meio da extensão, tornando-se um sujeito dialógico na sua forma de atuar.

### **3.2. De olho nos caminhos que direcionam os passos: uma análise documental**

De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), os documentos possuem uma objetividade implícita que pode ser revelada pelo pesquisador. No entanto, é importante reconhecer que esses documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, uma vez que não estão imediatamente dadas na documentação. A partir desse pressuposto, o movimento Educação para Todos tido como pontapé inicial para a organização de encontros e reuniões que direcionam os caminhos que os setores da sociedade devem seguir. Esses caminhos são influenciados por linhas invisíveis e pregam as ideias difundidas entre os anos de 1960 e 1990, período no qual houve uma ênfase nas relações entre a educação, a economia e o mercado de trabalho, em função do contexto mundial neoliberal e globalizado.

Conforme Milagre (2017), a sedução neoliberal decorre da propagação questionadora do poder do Estado na organização social, econômica e política, o que, segundo seus defensores, fere o princípio de liberdade individual e livre mercado. Nesse processo, o controle social objetivado por meio do discurso explicitado nos documentos, discurso esse que conforme defende Bernstein pode ser (1983, p. 87). "uma forma de poder, porque permite que algumas maneiras de ver e de pensar sejam privilegiadas em detrimento de outras", dessa forma esse discurso passa a ser usado para velar as reais intenções presente nas ideias neoliberais. Assim, a educação torna-se a chave de acesso para cooptar a sociedade e efetivar o modelo sistêmico de Estado, sendo um veículo considerado potencial para transmitir os princípios e as doutrinas do neoliberalismo.

De acordo com Antunes (2018), o contexto de hegemonia dos valores neoliberais coexiste com a globalização, em sua perspectiva econômica e política. Nesse sentido, a questão central focaliza se os Estados Nação teriam a capacidade de gerir suas economias de forma autônoma frente ao fluxo e influxo do mercado financeiro global. Por meio de um discurso que prioriza a diminuição do nível de pobreza mundial, prescrevem-se caminhos normatizadores e orientadores aos países-membros. O foco principal de consolidar um parâmetro no desenvolvimento mundial, principalmente para os países em desenvolvimento (BALL, 2001).

Como resultado, a educação passou a ser associada ao desenvolvimento econômico, pensando-se em um modelo predeterminado para os países em desenvolvimento (CARCANHOLO, 2002). Portanto, conforme expõe Freitas



(2018), a intervenção da educação passou a ser direta, sob a égide de uma inculcação ideológica à sociedade, para ampliar de forma verossímil, inquestionável e intangível o modelo social.

### **3.2.1. Educação para 2030 e a formação de professores**

Na atualidade há uma crescente investida na redução da autonomia dos estados nacionais em promover suas políticas educacionais de forma isolada (CARVALHO, 2020), a educação em especial tem sido alvo de uma intensa concorrência entre grandes empresas, e com objetivo de ampliar sua forma de atuar, há um processo de transfiguração no qual as empresas adotam um viés multissetorial e multifuncional, necessitando que haja uma ampliação dos espaços econômicos (MOREIRA, 2015), nesse sentido, o processo de globalização, responsável por essa ampliação, em especial, por meio de propostas de organismos internacionais cujos interesses vão ao encontro das grandes empresas.

As políticas educacionais dos países do mundo, em especial os em desenvolvimento, tem como base a Agenda 2030 para educação, firmado no Fórum de Mundial de Educação de 2015, organizada pelos Organismos Internacionais, como UNESCO, com objetivo de revisar e reafirmar as propositivas postas pelo movimento global Educação Para Todos. Assim, em 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, a conferência teve como temática central: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Ao trazer uma visão renovada para educação estabelecendo a temporalidade para exequibilidade da proposta em 15 anos, atrelada ao discurso do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016). Como um guia de ações internacionais para todas as pessoas, a agenda subdivide-se quatro partes, que são: I- uma declaração; II- um quadro de resultados (os 17 ODS, e suas 169 metas); III- uma seção sobre meios de implementação e de parcerias globais; e, IV- um roteiro para acompanhamento e revisão (FIOCRUZ, s.d.).

Observa-se as influências diretas desde 2012 da UNESCO junto a educação mundial, por meio do estabelecimento das metas da Educação Para a Cidadania Global (ECG), os quais foram substituídos e reconfigurados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, presentes na Agenda 2030 para Educação. As metas dos ECG se apresentam como um guia para direcionar as ações pedagógicas com o título de Educação para a cidade global: tópicos e objetivos de aprendizagem, em prol de desvelar o sentimento de pertencimento a uma comunidade mais ampla e uma humanidade comum. Enfatizando a interdependência e interconexão política, econômica, social e cultural entre as instituições locais, nacionais e globais (UNESCO, 2015).

A qualidade da educação, como termo recorrente nos documentos direcionadores, refletem nas políticas nacionais, assim, esse conceito de qualidade “[...] configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros [...]” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 2007), assim, o conceito tem um caráter polissêmico e multifatorial, tendo em vista que a compreensão e a definição se dão de forma teórico-conceitual, envolvendo as dimensões extraescolares que permeiam a temática. A educação articula-se com diferentes dimensões e espaços da vida em sociedade, sendo constituinte das relações sociais, nesse sentido, conforme Dourado e Oliveira (2009), a educação como componente social passa a ser transcorrida pelos limites e possibilidades de uma dinâmica pedagógica, econômica, social, cultura e política. Dessa forma, a definição de educação baseada nas concepções de mundo e sociedade que o indivíduo tem, assim, o teor polissêmico da qualidade da educação evidencia e define os elementos para ser possível qualificar, avaliar e prescrever o mundo circundante, e assim, alcançar o desejável acerca da qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Neste cenário, o campo educacional apresenta-se como um espaço de disputa e dado as condições sociais (im)postas, a concepção de qualidade da educação subscreve-se por meio das tensões geradas pelas disputas. Assim, em uma sociedade capitalista, na qual impera a luta de classes, o Estado atua como viabilizador das políticas internacionais e por meio da educação busca promover a criação de consensos (MASCARO, 2013). A educação passa a ser uma forma de poder, dessa maneira, há uma dualidade na aquisição de conhecimento, uma vez

que ele pode servir para promover a emancipação e conscientização crítica, mas, pode também promover a manutenção da hegemonia vigente.

O Estado passa a adotar a educação como um projeto de longo prazo, para formar o futuro cidadão e preparar a mão de obra para atuar no mercado de trabalho, dessa forma a educação passa a ter um papel central nesse processo de construção de uma identidade nacional (SHIROMA; ZANARDINI, 2019). Em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien, e promovida por diversas Organizações Multilaterais, como Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundos das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), reuniu diversas figuras relacionadas a educação com destaque para os ministros da educação de mais de 150 países, tendo como objetivo formular metas para a década seguinte com relação à educação (SHIROMA; ZANARDINI, 2019).

A partir dessa Conferência, os países signatários se comprometem a implementar planos decenais para alcançar as metas estabelecidas no documento. Visando avaliar as propositivas postas inicialmente, no ano de 2000, ocorre outra Conferência, em Dakar. Neste mesmo ano, os líderes mundiais após discutirem acerca do crescimento do índice de pobreza no mundo, acertam a construção de um plano com objetivo de atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que foram sucedidos no ano de 2012, pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, aprovados em uma nova conferência na qual as discussões estabeleceram 17 objetivos com foco em combater a pobreza, promover o desenvolvimento social e proteger o meio ambiente, a partir de mecanismos sustentáveis, alcançando estes até o ano de 2030 (SHIROMA; ZANARDINI, 2019).

Após discussões e (re)elaborações, os objetivos foram publicados em 2016, intitulados Transformando nosso mundo: a agenda de 2030 para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2016), este documento aponta a necessidade de buscar um equilíbrio entre as dimensões do desenvolvimento sustentável, o qual são a economia, a social e ambiental. Nesse evento buscou-se realizar um balanço das metas do movimento Educação para todos concernentes ao período de 2000-2015 e o debate acerca da sistematização dos princípios e diretrizes orientadoras da educação. Dele originou-se a Declaração de Incheon, Marco de Ação da

Educação 2030 – rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Este, adotado em novembro de 2015 e “[...] estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos” (UNESCO, 2015, p.03).

No decorrer do documento, observou-se que a expressão Necessidades Básicas de Aprendizagem foi suprimida, entretanto, a temática permaneceu presente sendo discursada por meio da expressão do termo habilidades, constatado em Jomtien e em Dakar quando tratam da questão. Além disso, a temática tratada com “[...] foco na qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades [...]” (UNESCO, 2015, p.6) em convergência a questão da equidade na educação, tendo em vista o próprio enfoque da declaração. Assim,

A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a *aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática*, bem como habilidades analíticas e de *resolução de problemas*, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve *habilidades, valores e atitudes* que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e *responder a desafios locais e globais* [...] (UNESCO, 2015a, p. IV, grifos nossos).

De acordo com o Relatório elaborado pela UNESCO (2015, p.25), quanto aos avanços da educação no período entre 2000 e 2015, “Habilidades básicas são aquelas necessárias para obter trabalho ou educação continuada”. Já as “Habilidades transferíveis podem ser adaptadas a diferentes ambientes, incluindo o laboral”. “Habilidades técnicas e profissionais são conhecimentos específicos relacionados a atividades profissionais determinadas”.

A Declaração de Incheon preconiza a educação ao longo da vida, como forma de atendimento às necessidades individuais, estabelecendo como vital

[...] que os sistemas educacionais garantam que todas as crianças, jovens e adultos estejam aprendendo e *adquirindo habilidades relevantes*, inclusive proficiência na alfabetização. Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as *necessidades e as competências flexíveis* de que necessitam para *viver e trabalhar em um mundo* mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. A educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência (UNESCO, 2015, p. 15, grifos nossos).

O discurso volta-se para a aquisição de habilidades e competências que sejam relevantes e flexíveis, relacionadas às necessidades do mundo globalizado, no qual se identifica que as forças produtivas se revolucionam permanentemente, possuindo então necessidades volatilizadas, o que influencia as relações sociais, que sucumbem a obsolescência programada (BRULHÕES, 2016). Para tanto, se faz necessário que o sujeito seja instrumentalizado para viver nesse contexto, sendo definidas novas habilidades como o pensamento criativo, habilidades colaborativas, curiosidade, resiliência e o empreendedorismo, citadas no decorrer da Declaração. Estas são fundamentais “[...] ao cidadão atual, requeridas para uma participação ativa na economia” (GARCIA, 2014, p.111).

O texto sustenta o discurso impositivo de uma sociedade baseada em conhecimentos e tecnologias, propagada por meio da ideia de “era do conhecimento”. Conforme Garcia (2014, p.111), nesta concepção entende-se que “[...] os padrões de aprendizagem, modos de vida e trabalho mudam rapidamente”. Logo, a aprendizagem dos sujeitos deve se dar ao longo da vida, de modo a ser possível “[...] uma transição de sucesso para uma sociedade e economia baseadas no conhecimento”.

A educação, torna-se uma moeda de troca, considerada a operacionalização da mudança social, coloca-se a ênfase nos indivíduos, como responsáveis em suprir tal demanda, sob a prerrogativa de suprir as necessidades e demandas dos indivíduos (GARCIA, 2014). O desenvolvimento social e econômico da sociedade efetiva a ação do indivíduo como co-responsável e agente transformador, responsabilizado pela busca ou ausência de estratégias para a educação de qualidade, afinal ao oportunizar ao estudantes de todas as idades a capacidade de “[...] ao longo da vida, habilidades, valores e atitudes necessários para a construção de sociedades pacíficas, saudáveis e sustentáveis” (UNESCO, 2015, p. 22), mas dependem de cada indivíduo, enfatizando a meritocracia do conhecimento.

Garcia (2014, p.116), afirma que o foco principal da Declaração seria “[...] distribuir educação conforme a necessidade do capital e a capacidade do indivíduo, para não investir mais que o necessário e que isso não resulte em conflitos sociais”. Não obstante, na Declaração de Incheon, preconiza-se um ato educativo com uma

visão economicista vinculada ao contexto neoliberal, exercendo “[...] o papel de formadora e qualificadora da força de trabalho para a melhoria da eficiência e da produtividade, sendo vista como base do desenvolvimento econômico [...]” (ANTUNES, 2018, p.78).

### **3.2.2. As transitoriedades das políticas formativas na formação de professores: uma identidade docente (im)posta?**

Nesta subseção, serão analisadas as resoluções que direcionaram e direcionam a formação docente no país, sendo elas: Resolução CNE/CP n. 02/2015 e Resolução CNE/CP n. 02/2019. Tendo como foco principal realizar uma análise das definições de formação inicial de professores, identidade docente e extensão universitária, presente em ambas as resoluções, de modo a verificar concepção de formação, identificar a identidade que se deseja constituir ao longo do processo formativo, além de compreender quais as definições de extensão universitária, previstas nas resoluções. Nesse sentido, serão traçados aproximações e distanciamentos entre as resoluções, a partir de uma perspectiva crítica<sup>20</sup>, revelando a identidade docente desejada a partir da formação voltada para desenvolvimento de habilidades e competências, em detrimento de uma formação humana e integrada às condições de um ensino crítico, busca reproduzir as condições pré-existentes dentro da sociedade, enquanto promove a manutenção do sistema capitalista.

Para compreender as definições que estão postas nos documentos, se faz necessário compreender seu processo de construção, bem como estabelecer relações que direcionaram para sua implementação. Dessa forma, no ano de 2015, há a aprovação da resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que determina as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

---

<sup>20</sup> Esse termo sinaliza o objetivo de compreender a essência das políticas investigadas, analisando-as de modo aprofundado e com base na sua totalidade, estabelecendo vínculos com o contexto econômico, político e social (BALL; MAINARDES, 2011).

licenciatura) e para a formação continuada.” (BRASIL, 2015), apresenta a concepção de formação inicial, conforme o art. 3º:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

Segundo Dourado e Tuttman (2019) a Resolução CNE/CP n. 02/2015 passa a estabelecer concepções para melhora da formação inicial e continuada, dessa forma, os autores apresentam algumas considerações que validam sua afirmação:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 200-201).

Além disso, há ações mais orgânicas além de definir os princípios para a formação inicial de forma que ajude na articulação entre as instituições de ensino superior e educação básica (DOURADO e TUTTMAN, 2019). Quando comparado com os princípios propostos pela Resolução CNE/CP n.01/2002, no que se refere a:

Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;  
A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;  
O contexto educacional da região onde será desenvolvido;  
Atividades de socialização e avaliação dos impactos;  
Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como

elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;  
Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 202)

Destaca-se ainda o fato de que, segundo os autores supracitados, a Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015) apresenta conceitos pautados na autonomia e diversidade das instituições, tendo isso em vista, que as instituições formadoras precisam materializar um Projeto Institucional que reflita os interesses da instituição, com uma identidade própria.

De acordo com Libâneo (2001), Tardiff (2002), Pimenta e Lima (2012) e Pimenta (2017) a formação inicial como um processo contínuo de se identificar dentro da profissão para atuação na escola. Sendo assim, por meio das vivências práticas experienciadas de cada sujeito no processo formativo, proporcionam a reinterpretção de saberes especializados.

Instituições vinculadas a educação, “como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – COGRAD” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020), defenderam pela manutenção da resolução de 2015, entretanto, aprovada em 2019, a Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019), revogando a anterior e deixa em segundo plano seus objetivos.

A nova Resolução tem como preceito alinhar a formação de professores com os delineamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no ano de 2017. Mas, ela acaba rompendo com as conquistas da sua anterior, para a formação de professores e retoma o conceito de competências. Conforme exposto na Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019, p. 2)

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o



desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Na Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019) esse conceito volta à tona, seguindo o mesmo caminho que a BNCC, esse documento propõe uma formação pragmática e padronizada, com foco na pedagogia das competências com os interesses mercantilistas (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Ainda conforme as autoras, esse foco nas competências refletem o alinhamento com a BNCC, direciona a formação dos professores para um caminho no qual o objetivo central seja desenvolver nos alunos as competências e habilidades pré-estabelecidas pela Base. Conforme exposto por Masschelein e Simons (2013, p. 56), não há problema no desenvolvimento de competências e habilidades a questão está quando elas se transformam no

[...] objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências.

Evidencia-se que a formação indicada pela Resolução CNE/CP n. 02/2015 caracteriza-se por ações orgânicas, definindo princípios para a formação inicial de forma que ajude na articulação entre as instituições de ensino superior e educação básica, busca-se uma formação de professores que exercitem o pensamento crítico, aptos para resolução de problemas, que saibam trabalhar de forma coletiva, enfim, que tenham uma formação integral (DOURADO; TUTTMAN, 2019).

Contrapondo-se a essa resolução, a Resolução CNE/CP n. 02/2019 retoma conceitos antes presentes na Resolução CNE/CP n. 02/2002, abordando de forma velada questões relacionadas a formação com foco nas habilidades e competências, para atender as demandas da Base Nacional Comum Curricular, tendo como premissa básica o desenvolvimento de saberes voltados para desenvolvimento de habilidades e competências necessárias aos estudantes (GOLÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Outrossim, a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015) apresenta conceitos pautados na autonomia e diversidade das instituições, reiterando a premissa de que as instituições formadoras devem materializar um projeto institucional que reflita os interesses da instituição, com uma identidade própria, promove uma formação baseada em um processo contínuo, e assegura que o futuro professor se identifique dentro da profissão para atuação no chão da escola (LIBÂNEO, 2001; TARDIFF, 2002; PIMENTA, 2017), além de descrever a formação inicial como um processo contínuo de se identificar dentro da profissão para atuação na escola. Sendo assim, por meio das vivências práticas de cada sujeito no processo formativo, se proporciona a reinterpretção de saberes especializados (PIMENTA; LIMA, 2012).

Tendo o inverso estabelecido, a Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019), ao retomar os preceitos dispostos na Resolução CNE/CP n. 02/2002 e relegar a Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015) a um local de pouca importância, reafirma a implementação de práticas comprometidas com a teoria do capital humano e do empresariamento da educação, com foco quase que exclusivo no desenvolvimento de competências, negando assim, a possibilidade de existência de uma práxis pedagógica no processo formativo (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Observa-se que a Resolução n. 02/2015 apresenta imperativos conceituais que evidenciam a necessidade de um processo formativo completo que torne o futuro professor um sujeito crítico e reflexivo, diferentemente da Resolução de 2019, indica um caminho formativo de retrocesso, limitando-o a aquisição de habilidades e competência (DOURADO; TUTTMAN, 2019).

Nesse contexto, o processo formativo deixa de ter como principal foco a construção de um profissional reflexivo e crítico, para formar um futuro professor a partir de habilidades e competências vinculadas ao mercado, dessa forma limita sua formação e tornando-a fragmentada e servil a solidificação e manutenção dos ideários neoliberais, cercada pelo aligeiramento da formação inicial e do conhecimento, evitando que haja reflexão e compreensão da realidade com base na totalidade da sociedade, formando um sujeito que esteja apto a reproduzir a lógica hegemônica (CHAUÍ, 2001; BARRETO; COSTA; SOUZA, 2021).

A formação inicial apresenta como papel fundamental a construção e produção de valores, ideias e conhecimentos, que irão auxiliar o futuro professor a

tornar-se um sujeito crítico e reflexivo sustentado em pressupostos teóricos para que o mesmo possa atuar na Educação Básica como um agente histórico e que por meio das práticas pedagógicas, considere a realidade de seus alunos, de maneira que estes busquem de forma autônoma e emancipada, compreender, modificar ou transformar os contextos nos quais estão inseridos.

No Brasil, a legislação estabelece que a formação de professores ocorra em nível superior de ensino (BRASIL, 1996), sendo ofertada pelas Universidades e Instituições de Ensino Superior (IES), que por sua vez devem seguir as diretrizes estabelecidas na legislação vigente, traduzida como documentos normalizadores representados nas Resoluções e Pareceres e que indicam as demandas e obrigatoriedades básicas estabelecidas para o processo de formação inicial docente.

Essa relação entre normativas legais e estruturação curricular que sustentam a formação inicial docente, segundo Gatti (2013), parece não ter apresentado até o momento uma iniciativa capaz de adaptar e estruturar o currículo dos cursos de licenciatura às necessidades exigidas na prática docente do contexto escolar, o que significa que, por vezes, o atendimento das demandas legais são sustentadas pelos pressupostos e ideários impostos pelo Estado. De acordo com Tanuri (2000) e Saviani (2009), historicamente a formação de professores no Brasil tem sido marcada pela forte presença do Estado como forma de preconização e implementação de um ideário hegemônico com vistas a efetivar as relações sistêmicas influenciadas pelo modo de produção capitalista vigente na sociedade.

Essa compreensão vai se efetivar sob a égide da reprodução do sistema no campo educativo que de acordo com Curry (1995 p. 62), “é pela educação que se tem a condição de reproduzir não só os meios, mas também as relações de produção, reafirmando os lugares sociais ocupados na sociedade”. Além de formar, como aponta o autor, o “cidadão dócil e o operário competente”, essa lógica, estabelece que mudanças são necessárias, mas servem apenas como uma forma de corrigir algum detalhe defeituoso, estabelecendo e mantendo inalterada a “lógica global” dos dominantes, conformando os demais com a regra geral pré-estabelecida (MÉSZÁROS, 2008).

Nesta lógica reducionista, a formação inicial do futuro professor atendendo por vezes as demandas mercadológicas, restringe-se aos saberes e

conhecimentos necessários para a emancipação profissional, sob a regulação de habilidades e competências marcadas pelos pressupostos neoliberais, efetivados na ação educativa na busca de um sistema hegemônico junto a sociedade civil (GRAMSCI, 2000).

Essas prerrogativas auxiliam na compreensão acerca do conceito e finalidade da formação inicial de professores no contexto sociopolítico e econômico brasileiro, em que as justaposições ideológicas e as amarras políticas remetem a uma visão complexa da prática social, em que a educação escrita por meio das articulações e interesses governamentais, representados nos programas e ações de governo, que passam a configurar um modo de produção servil a um sistema alienado no tocante a formação humana do sujeito. Dessa maneira, não se pode admitir que a formação humana seja reduzida/ menorizada no processo formativo, ao contrário, ela precisa assumir o controle ou se preferir, ser o pano de fundo da formação profissional, uma vez que está seja determinante para que as haja transformações sociais que repercutam em mudanças culturais, quanto a coletividade ou a individualidade do sujeito (DUTRA, 2015).

A interrelação entre a formação humana e a formação inicial docente tem como base ações com um teor de multireferencialidade, representado por competências e habilidades necessárias para atuar no campo de trabalho, assim deve-se romper com o ideário de conhecimentos prontos e acabados, bem como compreender esse processo formativo como um constante devir dotado de conhecimentos embasados nas experiências e na realidade social que o sujeito está inserido (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; FREIRE, 2011).

De acordo com Pimenta (2000), o processo de formação do professor não deve mais formar apenas a partir de saberes teóricos e os saberes práticos, deve superar, ir além desses conhecimentos, com foco na atuação docente e apresentar possibilidades para o reconhecimento de perspectivas do conhecimento, além de considerar as análises descritas a partir de indicadores extraídos do contexto histórico, social e cultural que circunscrevem a realidade educacional e formativa do sujeito.

Assim, há que se buscar na formação inicial uma maneira de incorporar uma flexibilização dos conhecimentos de modo a possibilitar tanto a formação humana quanto a formação para o mundo do trabalho no momento da formação inicial do

futuro professor (TESSARO, 2020). O ser professor passa a ser compreendido nesta ótica, de acordo com Gadotti (2003), dependente das relações e inter-relações culturais a que o profissional experimenta durante sua formação inicial, reiteradas e transformadas ou confirmadas no momento da efetivação da sua consolidação profissional.

Um dos problemas de longa data que aflige as instituições de ensino superior na formação inicial, a dificuldade de vincular uma formação às reais necessidades da educação básica. Betti (2005), Caparroz e Bracht (2007), Fensterseifer e González (2007), Azevedo e Malina (2017), afirmam que a formação inicial parece estar centrada na divisão do trabalho, conferindo mais valor ao trabalho intelectual ao distanciá-lo do trabalho manual, culminando em uma ruptura entre o campo de formação, a Universidade, e o campo interventivo, a Escola. Observa-se que atualmente os documentos nacionais que norteiam a formação profissional, têm sua fundamentação no saber fazer, caracterizado pela passividade técnica.

Tardif e Lessard (2014) alertam que na formação de professores na universidade, o ensino volta-se aos aplicadores de conhecimento produzidos pela pesquisa acadêmica, quase sempre desconectada da prática escolar. Entretanto, a base teórica sozinha não consegue atender as demandas formativas, em busca da práxis pedagógica (FREIRE, 1987), assim, os futuros professores devem experimentar e vivenciar na prática cotidiana da realidade pedagógica essas concepções, de forma que esses momentos oportunizem aos mesmos expor suas opiniões, contextualizar, discutir, ou seja, ao serem possibilitados a falar acerca das experiências da prática pedagógica na escola, durante as diversas disciplinas cursadas dentro dos cursos superiores, permitindo que tenham um contínuo movimento de reflexão/ação/reflexão durante seu processo de formação.

Os resultados evidenciam a necessidade constante sobre o pensar ações práticas em função de um embasamento teórico, com enfoque na realidade dos estudantes, nas vivências do cotidiano (TARDIF; RAYMOND, 2000). Além das ações individuais, por meio da socialização ligada a educação, ao trabalho e a carreira efetiva-se o processo de construção da identidade dos futuros professores, que deve ocorrer dentro das instituições de ensino, organizando interações entre os pares, de forma que haja o reconhecimento como profissionais (DUBAR, 2012).

Para que essas transformações sejam efetivadas, com foco nas mudanças cobijadas para a formação do professor, se faz necessário almejar novas propostas, com currículos viáveis e pautados em uma práxis (NISTA-PICCOLO; SIMÕES; OLIVEIRA, 2015). Segundo Imbernón (2009, p. 19), as mudanças oferecem pistas para gerar alternativas, propondo "a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender".

Para haver uma aprendizagem dos conhecimentos técnicos científicos evidencia-se a necessidade dos currículos de formação de professores pautarem-se em conhecimentos enraizados em uma formação humana, visando (re)construir experiências em atividades que instiguem e incentivem a criticidade e a emancipação do futuro professor (AZEVEDO; BOURGUIGNON, 2017), evitando que o processo formativo seja utilizado como uma ferramenta para manutenção das ideologias neoliberais, pautadas em competências e habilidades.

Sendo a formação inicial entendida como um processo pelo qual o futuro professor adquire estofo teórico para sua atuação e compreendendo identidade docente como a forma pela qual ele se identifica como profissional, o seu "ser professor" (PIMENTA, 2000), esses dois processos se interrelacionam no decorrer da formação, de modo que a identidade docente se constrói a partir da (re)significação social da profissão, das práticas culturais, da forma como atua no cotidiano escolar, do confronto entre teoria e prática e a partir da rede de relações que forma com os demais docentes (PIMENTA, 2000).

Entretanto, estamos distantes dessa concepção, pois os direcionamentos dos Organismos Internacionais, conforme Scaff (2007), resumem-se em garantir a continuidade da acumulação capitalista por meio da formulação de documentos com propostas, metas e direcionamentos de como administrar a educação no país. A exemplo, o documento oriundo da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jontiem, promovido pela UNESCO (1990), propõe medidas que envolvem a educação e assegurem um protagonismo para a mesma, de modo que a educação passe a ser entendida como sinônimo de crescimento econômico, conforme apresentado no documento da UNESCO (1990, p. 1),

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

Alicerçadas pelo discurso da globalização, a educação e a perspectiva de formação humana sucumbem frente ao discurso da educação como caminho para a superação dos problemas sociais, ou seja, evidenciando a ascensão da meritocracia. A égide do discurso alocado apresenta como linha mestra a necessidade de uma formação que possibilite suprir as demandas do mercado, formando trabalhadores qualificados e aptos a exercer uma determinada função social.

Seguindo essa lógica (im)posta, o processo formativo a partir da Resolução CNE/CP n. 02/2019 retrata a ambivalência das relações sociais sob a regência orquestrada pelo mercado, cuja elegibilidade da construção identitária do futuro profissional passa a ser subsidiada pela premissa da teoria do capital humano.

De acordo com Gentilli (1996) há uma imposição da lógica mercadológica no campo educacional, impulsionada pelas políticas neoliberais, culminando em um processo de “mcdonaldização da escola”, caracterizado pela imposição de padrões produtivistas e empresariais. Como uma tentativa de reformulação da educação, dissemina-se o discurso da baixa qualidade e produtividade das escolas, sustentado em valores estabelecidos pelas avaliações em larga escala. A exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que coloca o Brasil em 55º e 59º, 69º e 72º e 64º e 67º no *ranking* para leitura, matemática e ciências, respectivamente (BRASIL, 2018). Nos indicadores disponibilizados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o país apresenta médias mais baixas se comparadas aos parâmetros internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apresenta médias para leitura, matemática e ciências de 413, 384 e 404, respectivamente.

Nesse contexto evidencia-se um discurso focado na necessidade de melhorar a qualidade da educação e do ensino, pois a carência causada na

formação inicial do futuro professor implica na disseminação da ideia de que a (re)formulação do perfil de professor, sua adequação às realidades e demandas da escola – aqui também entendida como um mercado – explicitam a necessidade de uma reconfiguração da maneira como se forma o professor, possibilitando o “enquadramento” profissional de sua ação a partir de uma (re)qualificação decorrente a priori de uma mudança curricular em larga escala.

A égide do discurso assegura de forma eloquente a necessidade de que haja a modificação do processo educacional, tornando-o mais coparticipativo e cooperativo entre os entes envolvidos, em busca de torna-lo (des)burocratizado, com um teor mais simplista, com enfoque na eficácia e equidade da educação. Isto porque, o pensamento hegemônico disseminado pela valorização do labor do trabalho a partir das necessidades de manutenção do sistema vigente, que se configuram pela compreensão de que um Estado burocrático se caracteriza como lento e inviabilizador de uma boa administração, com resultados nada satisfatórios para a população. Por isso, o Estado precisa adotar um perfil empreendedor, com um governo flexível que se adapte às necessidades e atenda as demandas sociais de forma rápida e efetiva (OSBORNE; GAEBLER, 1998).

Nesse contexto de mudanças sociais geradas pelo processo de globalização, o perfil identitário do professor e o processo formativo para formar esse novo professor passam por modificações, tendo em vista que esse processo se mostra insuficiente para prepará-lo. Destarte, há uma “reconversão profissional tanto do trabalhador como do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competência como novo paradigma formativo” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536). Dessa forma, são propostos pelos Organismos Internacionais programas e projetos com objetivo de (re)formar os docentes, habilitando-os para as novas exigências e dando origem a uma nova faceta docente, o professor corporativista, avesso a mudanças, passivo e subversivo ao sistema. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Como efeito desse processo de globalização, as políticas educacionais nas últimas décadas têm atribuído grande ênfase à eficiência dos cursos de formação de professores na formação inicial, ao passar por um processo de descentralização no qual se deliberou sobre a “autonomia” da constituição dos currículos pelas Instituições de Ensino Superior para a formação inicial, a regulação dos sistemas



educacionais centralizada por meio de sistemas de avaliação. Assim, esse processo de reformulações de políticas e a valorização pelo desenvolvimento de competências, pode ser observado nas normativas que regulamentam a formação de professores e, cujo foco centra-se no desenvolvimento de “competências gerais docentes” (BRASIL, 2019). Segundo Gentili (1996), a lógica neoliberal retira a autonomia pedagógica das instituições e de seus atores coletivos, logo, retira a autonomia do professor, condiciona-o e determina sua forma de ser e agir, promove então uma reformulação do perfil do professor e, conseqüentemente, uma reformulação identitária.

A identidade docente e a formação inicial se interrelacionam em um processo de interdependência, pois conforme o sujeito avança no processo de formação, também avança na constituição de sua identidade docente, baseado nas experiências que este tem nessa relação, define sua forma de agir e pensar no campo de atuação. A identidade docente, configura-se como um conceito fundamental para compreender a formação de professores e a prática pedagógica. Isso se deve pelo fato de a identidade ser compostas por um conjunto de características, habilidades e atitudes que são desenvolvidas ao longo do processo formativo, permitindo que o futuro professor atue de forma comprometida com a educação (BRASIL, 2015).

Conforme propõe a Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015), a identidade docente constituída a partir da articulação entre a teoria e a prática, bem como da reflexão crítica sobre a realidade social e educacional. O professor deve ser capaz de articular o conhecimento acadêmico com as demandas da prática pedagógica, e de compreender a escola como um espaço de construção do conhecimento e de promoção do desenvolvimento humano. Além disso, há a promoção da interdisciplinaridade e atuação de forma contextualizada.

Em contrapartida, na Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), há um retrocesso no processo formativo, limitando a formação de sujeitos com objetivo de replicar um conhecimento (im)posto, desenvolvendo habilidades e competências específicas para sua atuação, dessa maneira, a resolução apresenta uma visão tecnicista e reducionista da formação inicial de professores (GATTI, 2010), como reflexo disso, a identidade docente almejada tem um caráter fragmentado,

desconsiderando sua multidimensionalidade, se atendo a atender a demandas do mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2015; TARDIFF, 2014).

A partir da Resolução CNE/CP n. 02/2019, com base em Pimenta (2015) percebe-se que a importância da dimensão ética na formação docente é desconsiderada, ao enfatizar apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, entretanto, a identidade docente não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades e competências, mas deve levar em conta a formação de um profissional comprometido com os valores democráticos e a justiça social, conforme posto na Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015), cuja definição se aproxima mais do que a autora considera como sendo uma identidade docente voltada para formação de um profissional comprometido com a transformação social, que desenvolva uma postura crítica e reflexiva, rompendo com a concepção tecnicista e instrumental da educação (PIMENTA, 2015).

Assim, a constituição da identidade docente pode ser compreendida como um processo complexo e dinâmico, que envolve a articulação entre a formação, a prática e a reflexão crítica. A qual constitui-se a partir da experiência e da vivência na profissão, e influenciada por fatores como as condições de trabalho, as políticas educacionais e as demandas sociais (NÓVOA, 1992). A extensão universitária, se torna um elo importante no processo formativo, uma vez que permite a imersão no contexto de atuação, atrelando teoria e prática, por meio da integração dos saberes acadêmicos e os saberes desenvolvidos na sociedade. Dessa forma, observa-se que a extensão universitária, a partir da Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015), tinha como objetivo promover a aproximação da universidade com a sociedade, com ênfase na promoção da cidadania, na formação de lideranças comunitárias e no desenvolvimento de projetos de pesquisa e de intervenção social. Além de ser uma prática acadêmica que busca a interação entre a universidade e a sociedade, como forma de promover a democratização do conhecimento e a transformação social.

Por outro lado, a extensão universitária, com base na Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019), tem uma concepção limitada, sendo considerada uma dimensão da formação inicial de professores, cujo foco está na promoção do engajamento dos futuros docentes em atender as demandas da comunidade escolar. Dessa maneira, há uma concepção limitadora da extensão, com a

finalidade de contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a demanda do mercado, reduzindo a extensão universitária a uma prática instrumental, desconsiderando-a como uma prática crítica e reflexiva, que pode promover a construção de conhecimentos e promover a transformação social.

Dessa forma, fica evidente que há um retrocesso no que diz respeito à concepção de extensão universitária, uma vez que esta prática deve ser compreendida como meio da promoção do diálogo e da troca de saberes entre a universidade e a sociedade, além de ser uma prática transformadora, que busca a superação das desigualdades sociais e a promoção da cidadania (GADOTTI, 2019). Simultaneamente, deve ser uma prática comprometida com a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender as complexidades sociais e de intervir na realidade de forma contextualizada. Logo, a extensão universitária deve ser uma prática voltada para a construção do conhecimento de forma compartilhada, em diálogo com a sociedade.

### **3.2.3. A curricularização da extensão a partir das resoluções nacionais e institucionais: aproximações e distanciamentos**

Nessa subseção, será abordado sobre os documentos normativos que estão envolvidos com a curricularização da extensão, seja no âmbito nacional com os documentos normativos, seja no âmbito institucional, com o documento que direciona as práticas extensionistas na UEM.

Assim, tendo como base a Resolução CNE/CES n. 07/2018 (BRASIL, 2018), que trata especificamente da extensão universitária como política curricular, se faz necessário tornar visíveis as linhas que direcionaram os caminhos até sua materialização no currículo dos cursos. Assim, observa-se que a extensão universitária se apresenta, a partir das normativas, como um caminho possível e facilitador para efetivação dos ODS proposto pela Agenda 2030. De forma que contribui para uma manutenção do sistema capitalista, ao mesmo tempo que corrobora com o discurso dos organismos multilaterais, auxiliando na implementação das políticas curriculares com viés neoliberal. Reflexo disso é a meta 12.7 do PNE, conseqüentemente, analisa-se o plano como forma de

compreender a concepção de formação inicial de professores, identidade docente e de extensão universitária.

Sendo, aprovado pela Comissão Especial da Câmara Federal (DOURADO, 2013), e depois de quatro anos de tramitação, institui-se a Lei nº 13.005, de junho de 2014, que “aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências” (BRASIL, 2014). Possui um total de 20 metas centrais e 254 estratégias, que se compõem as metas. A temática da formação de professores centra-se nas metas 15, 17 e 18, que dizem:

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Posto isso, pode-se elencar palavras-chave que estão interligadas com os conceitos de formação inicial de professores, identidade docente e extensão universitária, auxiliando na compreensão preliminar do que está posto no documento.



**Figura 6.** Nuvem de palavras dos conceitos de a. Formação Inicial de Professores; b. Identidade Docente; e, c. Extensão Universitária no Plano Nacional de Educação

**Fonte:** o autor (2023).

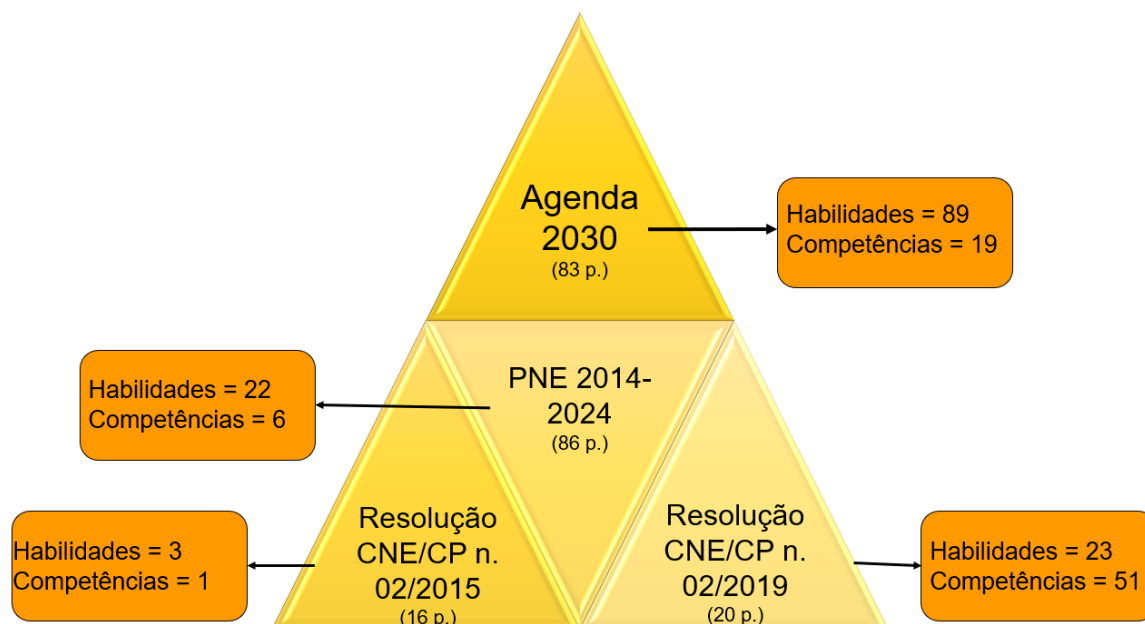
A partir da figura 6, observa-se que formação inicial de professores está relacionado com palavras como educação, práticas, conhecimento, qualidade, entre outras, compreende-se que a formação seja um processo pelo qual o futuro professor toma posse dos conhecimentos científicos para inserir-se no campo de atuação. Ao mesmo tempo observa-se que a identidade docente, relaciona-se com formação, estudantes e educação. Enquanto o termo identidade docente, no PNE, se relaciona com a formação inicial, uma vez que é seu local de constituição. Na sequência, o conceito de extensão que está relacionado com universidade, sociedade e conhecimento, conceitos chave para compreensão de uma extensão universitária que tenha contribuído para o processo formativo, promovendo vivências que proporcionem aos futuros docentes experiências práticas, com base na teoria vista em sala, dessa forma, forma sua própria forma de atuar, bem como constitui sua identidade docente.

De acordo com Saviani (2014), o novo PNE (2014-2024) apresenta avanços quando comparado ao anterior, já que este acresce às reivindicações históricas de educadores. Mas, o autor chama atenção para o fato que mesmo que o Plano tenha sido introduzido na realidade educacional brasileira há muito tempo, ele permanece como algo a parte, não tendo ações efetivas.

Dourado (2014, p. 232) afirma que o PNE pode apresentar avanços, se entendido como epicentro das políticas educacionais, pois ele pode proporcionar avanços significantes na educação como “[...] enfrentando questões centrais como o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, a melhora da qualidade, uma formação mais ampla, humanística, científica e tecnológica etc.”.

A indicação proposta pelo PNE 2014-2024 para formação de professores, relaciona-se a uma melhoria na qualidade e na oferta de vagas com objetivo de aumentar o quantitativo de profissionais atuantes, conforme exposto na meta 16. Além disso, há uma ênfase na formação de profissionais para atender as demandas da educação básica, justificando a implementação da BNC-formação, que atrela a formação em nível superior a formação da educação básica. Por meio da análise pode-se identificar um discurso que por meio de imperativos conceituais busca

estabelecer um consenso a partir da concepção de educação, formação e identidade docente almejada, a exemplo disso, a figura 7, apresenta o quantitativo dos imperativos conceituais presente no PNE 2014-2024, na Resolução CNE/CP 02/2019, demonstrando como ambas tem como base os indicativos da Agenda 2030.



**Figura 7.** Quantitativo dos imperativos conceituais nos documentos normativos  
**Fonte:** o autor (2023).

Nessa perspectiva, por mais que o PNE 2014-2024 conceitue a formação inicial de professores como um processo contínuo e permanente, que envolve toda a comunidade escolar, ainda apresenta nas entrelinhas, uma formação que busca desenvolver as competências necessárias para o exercício profissional. Se acordo com Saviani (2016), a formação por competências presente no PNE, pressupõe formar um sujeito competente e habilitado para formar futuros trabalhadores, considerando a concepção neoliberal da educação, o estudante visto como potencial trabalhador, sendo direcionado pelo conceito de capital humano.

Os indícios teóricos que sustentam o discurso postulado em prol de uma formação integral dos estudantes, pode ser compreendida como uma formação técnica, voltada para formar sujeitos flexíveis, cuja identidade docente caminha para uma constituição líquida, que em tempos liquefeitos (BAUMAN, 2001), pode se adequar a todas as mudanças, e necessidades do mercado de trabalho, sem

questionar, apenas replicando aquilo que está (im)posto na sua formação (SILVA, 1999).

Nesse contexto, o conceito de competências e habilidades passa a efetivar-se como orientação central para a estruturação e configuração dos currículos de formação, para se atrelar aos interesses do mercado, cabendo à educação formar o capital humano para atender as exigências do mercado (DIAS; LOPES, 2003).

Coadunando a essa propositiva, a efetivação da articulação entre IES e comunidade torna-se obrigatória por meio da meta 12, estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 em que estabelece, a obrigatoriedade de ao menos dez por cento da carga horária curricular da graduação seja efetivada por meio de ações extensionistas. Segundo Dourado (2016), o PNE 2014-2024 trouxe consigo metas direcionadas a profissionalização, traduzidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em que se enfatiza a articulação entre educação básica e superior, no projeto pedagógico institucional, bem como projeto de desenvolvimento institucional. Com base nesse autor, observa-se que essa meta foi efetivada na Resolução CNE/CES n.07/2018 (BRASIL, 2018), passando a deliberar e normatizar uma reconfiguração curricular nas IES, inserindo em seus Projetos Pedagógicos de curso, atividades de extensão que envolvam diretamente o atendimento às comunidades externas vinculadas às propositivas de formação profissional de cada curso

O processo de curricularização da extensão apareceu anteriormente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 – 2010 (GADOTTI, 2017) , mas de acordo com Imperatore et. al. (2015, p. 6), este foi um plano elaborado sem levar em consideração a sua aplicabilidade, além de ter sido “marcado pela política do capital financeiro internacional e da ideologia das classes dominantes e se pauta [...] com clara e progressiva intenção de tornar esse ensino privado no futuro.” , assim este documento no que se refere a extensão, não passou de uma “carta de intenções”.

Em tempos liquefeitos, de saberes transitórios de uma sociedade regida pelo consumo, cujas relações sociais se sustentam a materialização dos ideários neoliberais, observa-se que a Resolução CNE/CES n.07/2018, buscam incorporar uma flexibilização dos conhecimentos de modo a possibilitar a formação para o mundo do trabalho no momento da formação inicial. Nesse sentido, com base no que aponta Tardif e Raymond (200), a curricularização da extensão evidencia a

necessidade sobre o (re)pensar ações práticas em função de um embasamento teórico, com enfoque na realidade dos estudantes, nas vivências do cotidiano. Além das ações individuais, por meio da socialização ligada à educação, ao trabalho e a carreira, organizando interações entre os pares, de forma que haja o reconhecimento como profissionais (DUBAR, 2015).

A efetivação dessa socialização materializada na formação inicial ao superar o ensino baseado em conceitos meramente técnicos, do aprender a aprender, o processo formativo deve proporcionar o reconhecimento das perspectivas ao considera as análises descritas, com base no contexto histórico, social e cultural que circunscrevem a realidade educacional e formativa do indivíduo (PIMENTA, 2012). Assim, para que as mudanças propostas pelas Resoluções n.02/2019 e n. 07/2018 possam ser efetivadas, especialmente em relação à formação docente, torna-se imprescindível buscar novas abordagens curriculares e práticas pedagógicas.

Conforme Imbernón (2009, p. 19), as transformações apresentam-se como um indicativo para gerar alternativas, sendo necessário "estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação, analisando o que foi aprendido e o que ainda há para aprender".

A Resolução n. CNE/CES 07/2018, diverge do que defende o FORPROEX no documento elaborado em 2012, quando este afirma que a extensão tem como perspectiva uma interação dialógica, que significa

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).

Por outro lado o conceito de extensão defendido na resolução caracteriza-se por ser aquele que busca desenvolver habilidades e competências, de forma que o diálogo com a sociedade se torna um meio de instrumentalizar o futuro professor, contrapondo-se a ideia posto no documento do FORPROEX, que



ênfatiza um diálogo de mão dupla com saberes compartilhados, intermediados por uma reflexão crítica.

Para consolidar a identidade profissional, se faz essencial promover uma práxis sustentada na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Isso implica em estabelecer condições reais tanto no campo do conhecimento teórico quanto em uma estruturação curricular e operacional que possibilite a interlocução entre saberes teóricos e prática profissional. A aprendizagem de conhecimentos técnicos e científicos não sendo suficiente apenas com as resoluções normativas, mas requer a sustentação metodológica e teórica dialógica acoplada à formação humana. Dessa forma, reconstruir experiências em atividades que incentivem a criticidade e a emancipação do futuro professor (AZEVEDO; BOURGUIGNON, 2017), evitando que o processo formativo seja utilizado como uma ferramenta de manutenção de ideologias neoliberais pautadas em competências e habilidades.

Entretanto, esse cenário está distante, pois, de acordo com Scaff (2007), os direcionamentos dos organismos internacionais têm como foco assegurar a continuidade do capitalismo, promovendo apenas mudanças conjunturais por meio de propostas, metas e direcionamentos para a educação no país, de modo que a estrutura permanece inalterada, caminhando para a perpetuação do sistema. Nesse sentido, o documento oriundo da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jontiem, promovido pela UNESCO (1990), propõe medidas que envolvem a educação e assegurem um protagonismo para a mesma, de modo que a educação passe a ser entendida como sinônimo de crescimento econômico, conforme apresentado no documento da UNESCO (1990, p. 1),

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

Alicerçadas pelo discurso da globalização, a educação e a perspectiva de formação humana sucumbem frente ao discurso da educação como caminho para

a superação dos problemas sociais, ou seja, evidenciando a ascensão da meritocracia, conforme se observa nos pressupostos conceituais trazidos pela Resolução n.02/2019 e n.07/2018. A égide do discurso alocado apresenta como linha mestra a necessidade de uma formação que possibilite suprir as demandas do mercado, formando trabalhadores qualificados e aptos a exercer uma determinada função social.

Com base nas resoluções, há uma tentativa de expressar a necessidade de modificar o processo educacional, a fim de torná-lo mais participativo e cooperativo entre as partes envolvidas, com o propósito de desburocratizar e simplificar, com enfoque na efetividade e equidade da educação. Em meio às mudanças sociais decorrentes do processo de globalização, o perfil identitário do professor e o processo formativo para a formação deste profissional passam por revisões, tendo em vista que tal processo torna-se insuficiente para capacitá-lo.

Nota-se uma "reconversão profissional tanto do trabalhador como do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competência como novo paradigma formativo" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536). Nesse contexto, organizações internacionais propõem programas e projetos com o intuito de (re)formar os docentes, capacitando-os às novas demandas e origina um novo tipo de docente, o professor corporativista, que resiste a mudanças, passivo e submisso ao sistema.

Essa configuração profissional, ocorre por meio da (des)construção das políticas que tendem a influenciar o processo de formação, objetiva a manutenção ou mudança do sistema socioeconômico vigente e sua relação efetiva com o campo da formação propriamente dita, representada por meio dos cursos e currículos próprios estabelecidos pelas IES dedicados à formação inicial e preparação do sujeito para o mundo do trabalho.

Ao considerar as teias relacionais que envolvem os documentos formativos, quando olhado internamente, a extensão universitária na UEM, assegurada pela Resolução 029/2021 – CEP, esta direciona para os cursos de graduação da instituição os indicativos da Resolução CNE/CES n. 07/2018, de forma a materializar a curricularização da extensão, como forma de integrá-la no currículo dos cursos, processo que permite aos estudantes a realização de atividades de extensão que complementam a formação acadêmica, bem como desenvolve

competências e habilidades necessárias para sua atuação na sociedade, além daquelas necessárias para atender a necessidades do mundo do mercado.

Observa-se que há uma convergência nos discursos postos nas resoluções, indicando para convergência das ideias, postulando que a formação inicial de professores integrada com a curricularização da extensão corrobora com o que está posto na resolução n. 02/2019, ao enfatizar um discurso pautado na necessidade de aprimoramento da qualidade da educação e do ensino, que está ligado à falta de preparação adequada do professor em sua formação inicial. Isso acarreta a disseminação da ideia de que a reformulação do perfil do professor, consoante com as demandas e realidades da escola, compreendida como um mercado, requer uma reconfiguração da maneira como realiza a formação docente, permitindo a qualificação profissional por meio de uma ampla mudança curricular.

Assim, como o efeito desse processo de globalização, há uma influência significativa nas políticas educacionais das últimas décadas, destacando-se a ênfase dada à eficiência dos cursos de formação de professores na formação inicial. Como resultado, houve um processo de descentralização que delegou às Instituições de Ensino Superior à autonomia na constituição dos currículos para a formação inicial, bem como uma regulação centralizada dos sistemas educacionais por meio de sistemas de avaliação. Isso se reflete nas normativas que regulamentam a formação de professores, que enfatizam o desenvolvimento de "competências gerais docentes" (BRASIL, 2019).

Conseqüentemente, a identidade docente e a formação inicial são interdependentes, uma vez que o sujeito avança no processo de formação, ele também avança na constituição de sua identidade docente, baseada nas experiências que ele tem nessa relação, definindo sua forma de agir e pensar no campo de atuação, e nesse momento formativo, a extensão universitária se torna parte fundamental, ao aproximar o estudante do campo de atuação.

Após análise das Resoluções que tratam das Diretrizes de formação de professores e da Curricularização da extensão, constata-se que tais políticas curriculares reconfiguram significativamente o cenário formativo dos cursos de ensino superior. Elas refletem a concretização das proposições teóricas do capital humano, que são respaldadas por medidas que se alinham aos princípios de uma educação empreendedora, equitativa e sustentável, e que, assim, atendem às

demandas estabelecidas como critério de desenvolvimento socioeconômico do país.

#### 3.2.4. Vozes dos interlocutores da/na prática

Nesta seção, serão apresentadas as análises das respostas dos coordenadores de cursos de licenciatura da UEM. Com o objetivo de investigar a percepção dos coordenadores dos cursos de licenciatura da UEM acerca do processo de implementação da curricularização da extensão universitária na prática formativa e suas possíveis influências no campo da constituição identitária dos futuros profissionais, buscou-se a compreensão deste cenário de implementação a partir da interlocução dos coordenadores que estão efetivamente vivenciando o momento de materialização da curricularização da extensão na IES.

Assim, as mudanças no campo da formação inicial no Brasil acontecem por meio da reestruturação e reconfiguração das políticas educacionais, em especial pelas políticas curriculares, que segundo Sacristán (1998, p. 109), evidencia-se como sendo o elo entre interesses políticos, teorias curriculares e práticas escolares, sendo portanto, "um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele".

Como efeito, essa dicotomia entre o campo político e a realidade do ensino, no Brasil, efetiva-se por meio das políticas curriculares, nas quais a articulação entre a educação superior e as demandas provenientes dos ideários do sistema são configuradas para atender aos pressupostos, metas e indicadores estabelecidos. A exemplo, pode-se citar o fato de que LDBEN nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 11.741/2008 e regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004, passando a estabelecer que a formação inicial deve proporcionar aos jovens uma formação qualificada que os prepare para a prática interventiva e para a vida produtiva, com esforços centrados na educação, trabalho, ciência e tecnologia, norteados pela indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 1996, 2004, 2008).

Fernandes et al. (2012) afirmam que a universidade se configura como um espaço que possibilita a agregação de inúmeros saberes heterogêneos, sendo a base para a formação dos estudantes, para uma carreira profissional e para estender os limites do conhecimento, intensificar a criatividade e moldar a identidade de uma nação. Segundo Fernandes et al. (2012), Costa (2018) e Reis et al. (2022), as políticas curriculares implementadas nos cursos de formação inicial reproduzem e respondem às demandas do mercado. Reis et al. (2022) afirmam que "a formação inicial busca, por meio de sua estrutura curricular, aproximar-se do cenário social, atendendo suas macroestruturas políticas e sociais que são projetadas por suas políticas públicas que orientam e deliberam acerca dos processos formativos" (p. 3).

Para além dessa compreensão dos enlaces que envolvem as políticas curriculares e a formação inicial, se faz necessário caracterizar o perfil dos sujeitos que compõe a amostragem desta pesquisa, dessa forma, conforme os coordenadores de curso apresentam como perfil acadêmico em sua maioria (62,50%) título de doutor na área de atuação ou áreas correlatas (Figura 4). Em relação à experiência e atuação na coordenação de cursos de formação inicial no ensino superior, 87,50% apresentam uma baixa experiência, em média 1 a 2 anos de atuação. A relação com a extensão está presente no currículo<sup>21</sup> de 50% dos coordenadores, sendo na maioria delas por meio de projetos de extensão desenvolvidos na graduação.

A partir da caracterização da população amostral, quando questionados sobre o processo de implementação da extensão como política curricular, por meio da Resolução CNE/CES n. 07/2018, eles pontuaram que:

*Está ocorrendo dentro das possibilidades materiais de realizar um extensão de qualidade e preparar os alunos para essa atividade (coord. 1)*

*criação de disciplinas extensionistas que abrigarão os projetos a serem executados (coord. 2)*

---

<sup>21</sup> Para efeito de análise, foi consultado o currículo lattes de cada coordenador participante desta pesquisa.

*O projeto está pronto - no nosso curso, os projetos já existentes abrigarão a maior parte das atividades -, mas precisará ser testado e aprimorado ao longo de seus (coord. 4)*

*Ocorrendo de forma meramente burocrática. Não há até onde sei, nenhum fórum para debatermos e apresentarmos ideias de como realizar a implementação (coord. 6)*

Dos coordenadores, houve aqueles que alegaram que não ter conhecimento, ou se abstiveram de responder:

*Na UEM estamos atrasados e entendendo o processo de proposição da extensão. Em âmbito nacional eu não tenho conhecimento (coord. 5)*

*Não tenho conhecimento aprofundado das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e por isso não tenho como avaliar essa parte (coord. 3)*

Outros dois coordenadores (coord. 7 e coord. 8), afirmam que a resolução já está implementada por meio do PPC do curso. Dos achados, evidencia-se que mesmo sendo uma política curricular aprovada em 2018, a curricularização da extensão universitária ainda está em fase de implementação e apresenta uma realidade incipiente em relação ao formato e efetivação da proposta materializada no currículo dos cursos. Evidenciou-se pelas falas que muitos cursos ainda apresentam dúvidas em relação ao formato de como fazer a curricularização da extensão acontecer na prática dos currículos. Tal fato se aproxima das afirmações de FROS (2017), que aponta que uma das principais dificuldades para implantar a curricularização está no fato de saber como executá-la na prática.

Costa (2018) destaca que o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária como um permanente desafio no cotidiano das universidades brasileiras. Isso se deve ao fato de que ainda existem resquícios de uma formação fragmentada, advinda da educação bancária, centrada no “conteúdo e no resultado”. Nesse sentido, segundo Pais (2004) a educação é frequentemente associada à prática da domesticação, ou seja, de uma educação que busca controlar e moldar os indivíduos.

A curricularização da extensão universitária, caracteriza uma estratégia fundamental para aproximar a universidade da sociedade, promovendo a formação de profissionais mais comprometidos com a realidade social e capazes de atuar na

resolução de problemas concretos. Nesse sentido, a IES precisa avançar na implementação dessa política curricular, buscando superar as dificuldades e desafios presentes na prática cotidiana.

O ensino busca fornecer os subsídios necessários para a construção do saber, a partir do que há de mais avançado nas produções humanas (SLEUTJES, 1999). Nesse sentido, o ensino constitui parte fundamental para a formação de profissionais capacitados, que possam contribuir para a evolução do conhecimento em suas respectivas áreas de atuação. Por sua vez, a pesquisa tida, de acordo com Sleutjes (1999), como um resultado natural do processo de ensino, uma vez que a partir da reflexão crítica sobre as informações apresentadas em sala de aula, pode-se assegurar avanços na produção do conhecimento.

A extensão universitária, por sua vez, oportuniza que o futuro docente efetive de forma prática os saberes obtidos no campo teórico, por meio de vivências e experimentações no campo profissional, isso corrobora para a produção de novos conhecimentos. Conforme Ortiz et al. (2021), a extensão universitária exerce um papel relevante no contexto da educação superior, em conjunto com o ensino e a pesquisa. Essa perspectiva se fundamenta no entendimento de que a extensão universitária possibilita uma interação mais ampla da universidade com a sociedade, contribuindo para a construção de soluções para problemas reais, para o desenvolvimento social e para a formação de profissionais capazes de atuar de forma mais abrangente e comprometida. Sendo assim, a valorização e incentivo da extensão universitária, precisa fomentar uma formação mais integral para seus estudantes.

Diante disso, fica evidente que o ensino, a pesquisa e a extensão universitária são pilares fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento e para a formação de profissionais capazes de atuar na resolução de problemas sociais. Dessa forma, as IES precisam valorizar e incentivar a prática extensionista, promovendo uma formação mais ampla e integrada.

Com base nessa lógica, questionou-se os coordenadores dos cursos de licenciatura qual a concepção deles a respeito da relação entre políticas curriculares no ensino superior e a formação do futuro professor. Os achados foram:

*Acredito que as políticas curriculares têm um papel importante, já que norteiam os aspectos a serem desenvolvidos na formação do futuro profissional. Talvez um ponto que dificulte a devida absorção dessas normativas seja o fato de não se dar o devido tempo para avaliação de políticas implementadas, já que os cursos são constantemente solicitados a operacionalizar mudanças que, muitas vezes, se sobrepõem a mudanças anteriores que ainda nem foram completamente implementadas (coord. 2)*

*Sobre a Licenciatura ou sobre a formação de professores para a Educação Básica há uma instabilidade ou não permanência em tempo suficiente para implementar propostas curriculares. (coord. 3)*

*uma relação de imposição, pouco se discute no âmbito acadêmico e a volatilidade vem sendo a marca dessa relação, com mudanças substanciais ocorrendo em pequenos períodos de tempo, sem a devida reflexão e foco no que deveria ser mais importante, uma formação que garantisse a prática profissional satisfatória dentro das áreas de atuação do licenciado e do bacharel. (coord. 4)*

*Ruim, de modo geral nossas políticas curriculares não estão dando conta do mundo onde vivemos. Estamos obsoletos. (coord. 6)*

A partir das afirmações dos coordenadores, observa-se que as políticas curriculares orientam a organização curricular, direcionando as ações que devem ser tomadas pela IES, como o que ensinar e como ensinar, além de estabelecer as habilidades e competências que necessitam ser desenvolvidas nos estudantes, como forma de adequar o perfil do futuro professor as demandas do mercado globalizado. Uma vez que as políticas curriculares ao orientarem as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem, atrela a formação inicial de professores com as políticas curriculares (PIMENTA; ANASTASIOU, 2015), necessita-se compreender que há um distanciamento entre o que está (im)posto nas/pelas normativas e a realidade da formação inicial.

Assim, segundo Jezine (2004), a extensão universitária se mostra como um dos pilares fundamentais da universidade. No entanto, essa prática tem sido alvo de críticas em virtude de concepções ideológicas e históricas que têm associado a extensão a funções mercadológicas e de prestação de serviços à sociedade. Isso destaca que um dos principais desafios para consolidar ações integradas entre a extensão universitária, a pesquisa e o ensino estão relacionados à necessidade de equacionar diferentes ritmos e temporalidades presentes nas IES, especialmente aquelas voltadas para a formação inicial (COSTA, 2018).



Essa questão demanda uma reflexão acerca do papel da Extensão Universitária na formação dos estudantes, bem como da sua relação com o ensino e a pesquisa, visando uma prática mais comprometida com a transformação social e o desenvolvimento humano. Com base na Resolução CNE/CES n. 07/2018, indica que a extensão no ensino superior é

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

A partir dessa afirmação, fica evidente que a extensão universitária e sua implementação na matriz curricular do curso cabe a própria IES, promove a articulação com a sociedade, considerando as especificidades de cada curso. Isso dentro dos 10% que devem ser direcionadas a práticas extensionistas. Nesse contexto, Sacristán (2000) argumenta que o currículo não deve ser visto como um documento único, mas sim como um conjunto de elementos que possibilitam a análise dos processos instrutivos e da realidade prática a partir de uma perspectiva que lhes confere conteúdo, faz-se necessário estudar o currículo como um território de intersecção de diversas práticas que não se limitam apenas aos processos pedagógicos, mas envolvem interações e comunicações educativas em diferentes contextos.

Precisa-se sustentar o discurso sobre a interação entre teoria e prática em educação, tendo em vista que ambos os elementos são cruciais para a construção de um currículo mais significativo e alinhado com as demandas sociais (SACRISTÁN, 2000). Diante disso, as políticas educacionais precisam voltar-se para o desenvolvimento de currículos que contemplem esses aspectos, a fim de possibilitar uma educação de qualidade e comprometida com a formação integral dos estudantes. Já que as disputas no terreno controlado e gradeado dos currículos e das disciplinas seriam tensas, isso pois, há uma reação conservadora endurecendo as diretrizes e normas, além de oferecer reorientações curriculares prontas, controlando a avaliação além de privilegiar competência em busca de um controle dos agentes que compõe esse local (ARROYO, 2013).

Em consonância a isso, acerca das contribuições da curricularização da extensão, os coordenadores compreendem que a extensão como política curricular integrada no curso pode contribuir para a formação inicial de professores, uma vez que

*É uma oportunidade que os acadêmicos terão para entrar em contato direto com demandas da comunidade externa. (coord. 2)*

*A aproximação do futuro profissional à realidade social. Transformar para melhor a vida das pessoas exige a imersão na realidade e nos contextos de intervenção profissional. O estágio - que vem ganhando importância e carga horária na formação inicial - cumpre esse papel de "imersão", mas de forma diferenciada, buscando instrumentalizar o futuro professor ou profissional. Entendo que a extensão permite a busca de soluções a partir de realidades particulares. Para tanto, é necessário que aos acadêmicos sejam ofertadas diversas possibilidades de intervenções extensionistas, aproximando-os das diversas possibilidades de intervenção profissional e de atendimento e transformação social desde o início do curso. (coord. 4)*

*Se for feita de modo adequado, pensado e debatido, acredito que é de grande valia para a formação do profissional do aluno, posto que nossos alunos consigam vivenciar o trabalho de um servidor público atendendo a população. Além disso, o aprendizado adquirido em um ambiente não formal de aprendizado, amplia a visão sobre educação, ensino e aprendizagem. (coord. 6)*

A arguição feita pelos coordenadores vai ao encontro do que é definido pela LDBEN (BRASIL, 1996), ao afirmar em seu art. 43

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, s/n.)

Nesse sentido, ao considerar as dificuldades no processo de implementação da curricularização da extensão, os coordenadores argumentam que

*Isso dependerá da forma de abordagem da curricularização, mas penso que a tendência é fortalecer e se tornar uma barreira, já que terão novas oportunidades de aplicação de saberes em situações reais na comunidade externa. (coord. 5)*

*Do ponto de vista prático e das condições de implantação estão os desafios para a elaboração dos projetos e a articulação dos sujeitos externos à Universidade. (coord. 3)*

Observa-se que os coordenadores aparentam ter uma compreensão acerca das concepções estruturais e temporais do processo de implementação, assim é necessário que haja uma percepção avaliativa sobre a curricularização da extensão, isso pois

*Estamos no início da implantação da curricularização da extensão, que é promissora. (coord. 1)*

*A extensão universitária precisa ser compreendida como interlocução de saberes da universidade e sociedade, mais especificamente com a educação escolar quando se trata das licenciaturas. Oportuniza, amplia essa interação para além do que já acontece com os estágios curriculares e ou Programas atualmente vigentes tais como o PIBIB e o RP. (coord. 3)*

*A banalização de cursos e atividades de extensão. O risco de se adotar a extensão apenas como uma atividade burocrática ou para "cumprir tabela" é grande. (coord. 4)*

Com o objetivo de efetivar a imersão na realidade da comunidade e valorizar a extensão universitária, torna-se imprescindível promover mudanças estruturais significativas no currículo. Santos (2017) ressalta que é o currículo que define o que deve ser ensinado e orienta o trabalho docente. Assim, a estruturação da curricularização da extensão deve ser implementada na matriz curricular, uma vez que está se apresenta como a principal estrutura organizacional do processo de formação inicial. A esse respeito, segundo Ortiz et al. (2021), a extensão universitária exerce uma importante função universitária, juntamente à pesquisa e ao ensino, diante do contexto da educação superior.

Nesse sentido, compreender os impactos da curricularização da extensão nas práticas formativas do futuro docente se torna um processo importante, dito isso, os coordenadores afirmam que:

*As práticas formativas necessariamente terão que dialogar mais com demandas da comunidade externa. (coord. 2)*

*Eu acredito que terão oportunizadas vivências para divulgar a ciência e estabelecer uma relação mais direta com a sociedade e, por conseguinte, com o mercado de trabalho. (coord. 5)*

*Se for feita de modo adequado, pensado e debatido, acredito que é de grande valia para a formação do profissional do aluno, posto que nossos alunos consigam vivenciar o trabalho de um servidor público atendendo a população. Além disso, o aprendizado adquirido em um ambiente não formal, amplia a visão sobre educação, ensino e aprendizagem. (coord. 6)*

*O futuro profissional terá oportunidade de vivenciar o cotidiano sociocultural da comunidade local. (coord. 8)*

Contra-pondo-se aos argumentos quanto a integração da extensão universitária na matriz curricular dos cursos, os coordenadores chamam a atenção para uma

*A fração de 10% da carga horária é demasiada e se soma às grandes cargas horárias que os estudantes devem cumprir. Para os estudantes que trabalham, a curricularização da extensão trará grandes sacrifícios aos estudantes em termos de deslocamento e custeio para realização das atividades de extensão curricular. (coord. 1)*

*Como estamos sobrecarregados de trabalhos e sem perspectivas de melhorias de infraestruturas, acredito que essa curricularização da extensão será feito "nas coxas". (coord. 6)*

Entretendo, Nogueira (2013), apresenta uma visão que vai de encontro com essa percepção, uma vez que a autora defende que a universidade tem a obrigação de considerar as demandas dos diferentes setores da sociedade, e a extensão, considerada como olhos e ouvidos da universidade, tem uma grande responsabilidade em contribuir para a transformação social, ao promover um estreitamento da relação entre universidade e sociedade, ao mesmo tempo que oportuniza a democratização do conhecimento científico, contribui para uma formação inicial de professores mais contextualizada e reflexiva. Belloni (1992) destaca que a universidade deve ser comprometida com as demandas sociais, promovendo a democratização do conhecimento científico, tecnológico e cultural produzido internamente.

Com base nesse entendimento, buscou-se compreender a visão dos coordenadores acerca do impacto que a curricularização da extensão pode ter na constituição da identidade docente do futuro professor, a partir disso, os

participantes indicaram que a extensão como prática integrada ao currículo dos cursos de licenciatura, irá contribuir na constituição identitária:

*Principalmente fomentando a sensibilidade social e profissional dos alunos. (coord. 1)*

*Na medida em que pode tornar os estudantes mais sensíveis às demandas da comunidade. Nesse sentido, é bem possível que tenhamos profissionais mais engajados na promoção de mudanças sociais.. (coord. 2)*

*Vai ampliar os tempos-espacos de contatos e permanência com esses ambientes do mundo do trabalho oportunizando aos licenciandos mais identidade profissional. Mas é importante que esse licenciando desenvolva, na universidade em especial, a capacidade de discernir o que assimilar para a sua formação e qualificação. Nem tudo o que está no mundo de trabalho deve ser assimilado como orientação para a profissionalidade. Muito do que está na escola precisa mudar, ser superado, construir o novo na superação ou na dialética com o velho.". (coord. 3)*

*A partir da imersão na sociedade e da busca da transformação da realidade, própria da identidade da extensão universitária, a ser incorporada à futura atuação profissional. (coord. 4)*

*As identidades profissionais se validam, sobretudo, entre os pares que exercem a mesma profissão. Nesse sentido, creio que o trabalho coletivo dos alunos com a comunidade, poderá fortalecer o sentimento de pertencimento à área de atuação, logo, contribuirá com as identidades profissionais. (coord. 5)*

Observa-se que a validação da identidade docente se fortalece por meio da interação com a comunidade externa, já que há o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à área de atuação. Tardif (2014) ressalta que a formação inicial de professores deve estar atrelada as necessidades da sociedade como forma de desenvolver nos estudantes as capacidades necessárias para intervir na sociedade de forma crítica e consciente. Coadunado a isso, Dubar (2015), afirma que a identidade docente se constitui socialmente, assim, o trabalho coletivo dos estudantes com a comunidade, fortalece o sentimento de pertencimento à área de atuação contribuindo assim para validação e constituição da identidade docente. Ainda assim, são apresentados pontos que precisam ser repensados, uma vez que caracterizam dificuldades para implementação efetiva e de qualidade da extensão, como

*Acredito que enfrentará muitas dificuldades, principalmente orçamentárias e de sistema de gestão acadêmica. (coord. 1)*

*Penso que a resistência de alguns docentes e o trabalho com o real sentido da extensão pode ser um fator limitante para integralização da curricularização de forma qualitativa. Além disso a burocratização para a validação das atividades de extensão poderá atrapalhar a dinâmica de trabalho dos professores. (coord. 5)*

*A necessidade de exclusão de muitas práticas e disciplina;. (coord. 7)*

*A falta de recursos, sobretudo de transporte para professores e alunos, entre outras despesas, pode comprometer transformar a Extensão em um grande problema para Ensino Superior brasileiro. (coord. 8)*

Em síntese, à curricularização da extensão pretende integrar as atividades de extensão ao currículo dos cursos de graduação, para possibilitar uma formação mais ampla e conectada com a realidade social, além de contribuir para a construção da identidade docente dos estudantes, entretanto, há desafios no processo de implementação e efetivação, sendo principal a falta de estrutura e recursos para o desenvolvimento das atividades de extensão, o que pode resultar em uma sobrecarga nos docentes, dificultando a comunicação com a comunidade externa.

De acordo com Naves (2015), a extensão universitária historicamente não é valorizada na mesma medida que o ensino e a pesquisa, sendo relegada a escassos recursos financeiros e pouco espaço em eventos científicos das universidades. Essa falta de valorização financeira da extensão pode impactar na sua implementação, uma vez que demanda recursos para sua realização. Ademais, os coordenadores apontam a necessidade de um trabalho coletivo para assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que pode ser um desafio para a implementação da curricularização da extensão. Ao mesmo tempo, há a necessidade de um trabalho interdisciplinar, uma vez que na elaboração dos PPC diferentes disciplinas podem dialogar entre si, como forma de integralizar e promover a resolução de problemas que emergem da sociedade.

Em suma, a extensão universitária apresentada como política curricular tem potencial para tornar a formação inicial de professores mais significativa, a depender apenas da forma como será aplicada, e como os desafios serão

enfrentados. Essa perspectiva reforçada por Freire (2021), que alerta para o risco da educação se tornar uma ação invasora que desrespeita a identidade dos educandos, ao mesmo tempo Santos (2014) destaca a importância da educação reconhecer as diferenças culturais e sociais dos estudantes, assim, as ações devem ser estrategicamente elaboradas para evitar que haja um processo de troca unilateral entre universidade e sociedade, a efetivação da curricularização da extensão deve considerar e materializar a troca de saberes, promovendo a formação de sujeitos autônomos e críticos quanto a sua forma de atuar.

Assim, a curricularização da extensão pode apresentar desafios e oportunidades para a constituição da identidade docente na formação inicial, dependendo da forma como será abordada e implementada no currículo do curso. Se faz necessário que os coordenadores e docentes envolvidos nesse processo estejam atentos às demandas e necessidades dos estudantes, e que promovam uma educação que respeite suas identidades e culturas, ao mesmo tempo em que desenvolvem as habilidades e competências necessárias para sua atuação como docentes. Portanto, a partir das interlocuções estabelecidas com os coordenadores dos cursos de licenciatura, a pesquisa revelou que a identidade docente molda-e não apenas pelo meio e socializações estabelecidas, mas também pelas demandas do mercado de trabalho. Assim, tanto professores quanto futuros profissionais são influenciados por essa realidade, o que impacta em suas identidades. A partir das análises apresentadas, fica evidente que a implementação efetiva da curricularização da extensão universitária exige uma articulação entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão, efetivada por meio da materialização da práxis entre teoria e prática.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletir sobre as políticas de formação inicial de professores implica na identificação das relações anacrônicas entre o conhecimento científico produzido internamente e o conhecimento de mundo da sociedade, alinhando caminhos possíveis que incidam na superação das relações mercadológicas estabelecidas durante a formação. Para tal, depende-se de um processo educativo que oportunize romper com uma formação pragmática centrada nos pressupostos mercadológicos estabelecidos nas políticas curriculares de formação, visando ações que possibilitem ao futuro professor tornar-se um agente com conhecimentos nas múltiplas dimensões que envolvem o seu campo de atuação, contribuindo em sua constituição identitária por meio de uma formação inicial que legitime a atuação profissional, a partir de reflexões epistemológicas, políticas, culturais e sociais, para subsidiar a sua compreensão acerca do papel da escola e do ser professor na diversidade da realidade da educação brasileira.

Debater o processo formativo e suas implicações remete às políticas educacionais que legitimam e direcionam as ações que devem ser seguidas. Entendo que as políticas públicas são ações governamentais cujo objetivo é atender as necessidades nas dimensões social, econômica e política. Nessa linha de raciocínio, as políticas educacionais visam melhorar a qualidade do ensino, de forma a garantir acesso, permanência e aprendizagem de qualidade para os estudantes. Presente nas políticas educacionais, tem aquelas que tem como foco a formação inicial, as políticas formativas, com enfoque na formação de profissionais da educação para atuar de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem, e por fim as políticas curriculares, centradas no direcionamento do que deve e como deve ser ensinado nos cursos.

Assim, observar os caminhos já percorridos por meio da revisão integrativa possibilita compreender as nuances que envolvem o processo de curricularização da extensão nos cursos de licenciatura. Dessa forma, a análise da produção científica acerca da curricularização da extensão e os cursos de licenciatura nas bases de dados selecionadas, permite verificar que são poucas as produções acerca desse tema, isso pode se justificar devido a implementação da



curricularização da extensão não ter sido ainda efetivada em todas as IES do Brasil, conforme a ampliação dos prazos prescritos na Resolução 07/2018.

Emergiram duas categorias primárias, contribuições teóricas e processo de implementação. Nas categorias das contribuições teóricas, foram encontradas outras duas categorias secundárias, para a estruturação curricular e para o processo formativo, os dois trabalhos científicos que representam essa categoria compreendem a curricularização da extensão como uma possibilidade de melhorar e tornar a formação inicial mais significativa, promovendo um contato maior com a atuação prática da profissão, tudo isso por meio, de vivências e experiências. Nesse sentido, a extensão universitária materializa na formação inicial a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo que oportuniza uma interação entre teoria e prática, propiciando ao futuro docente uma formação com sentidos e significados, pois, este se apropria dos conhecimentos produzidos internamente e dos produzidos na sociedade, isto somada a uma prática reflexiva, o que pode promover uma formação de um profissional autônomo e crítico.

Quanto à segunda categoria primária, processo de implementação, também, foram encontradas duas categorias secundárias, em um curso de Física e em cursos de licenciatura de um campus universitário. Nestes, os autores trazem experiências de implementação e aplicação da extensão na prática, enquanto um apresenta quatro formas de aplicar a extensão universitária no curso de Física, o outro vincula a extensão com a disciplina de estágio. Sendo que, ambos caminham ao encontro de um processo extensionista que promove uma maior interação universidade-comunidade, assim como uma construção participativa. Esta categoria, conversa com a anterior, uma vez que destaca que a implementação, quando feita de maneira que oportuniza o estreitamento da relação universidade-sociedade, tende a promover uma formação contextualizada, de forma que o futuro professor atue na sociedade com base nos conhecimentos científico, democratizando os saberes produzidos na universidade, ao mesmo tempo que abre as portas para a entrada do conhecimento da sociedade. Assim, com uma perspectiva dialógica, a implementação da curricularização da extensão deve se dar de forma participativa e com consideração das especificidades de cada curso,

oportunizando uma prática próxima da realidade e provendo uma formação integral dos sujeitos.

A partir da compreensão do que se tem produzido a respeito da temática, é necessário compreender as linhas invisíveis que direcionam o processo, o remetendo a necessidade de compreender as entrelinhas que envolvem esse processo de curricularização da extensão, e com isso compreender que com o processo de globalização rompendo de forma simbólica as barreiras existentes entre os países, há um processo de reestruturação conjuntural do sistema, no qual a educação ocupa uma posição de importância. Nesse cenário de reorganização do sistema e com a abertura as fronteiras nacionais, os organismos internacionais passam a direcionar ações, em especial a UNESCO, cuja ação é multifacetada, atuando em diferentes dimensões da sociedade, atuando como mediadora e facilitadora na construção de políticas educacionais, com objetivo de promover um sistema educacional internacional, isso mediado pelo auxílio financeiro, facilitando a entrada nos países e influência na formulação de políticas. Nesse sentido, a Agenda 2030 para educação vem com esse papel de direcionar as ações no campo da formulação de políticas.

A Agenda 2030, como documento direcionador da UNESCO, aponta para uma educação hegemônica e descontextualizada da realidade local. Pautado no poder do discurso, os direcionamentos levam a crer em ações transformadoras e inovadoras nas questões econômicas, sociais, políticas e educacionais, entretanto, quando analisadas as entrelinhas, esses direcionamentos, são atualizações de demandas antigas, que vem desde as primeiras indicações feitas pelos OI, desvelando um discurso que prega a transformação social, e expondo um discurso com foco na criação do consenso e formação de mão de obra qualificada e competente para atender as demandas do mercado, em especial os professores elo importante na criação do consenso, passam a receber uma formação baseada nessas normativas, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, cuja identidade docente desejara é a de mero reprodutor.

Emergindo desse processo de globalização, há uma reconfiguração da atuação do sujeito no mercado de trabalho, caracterizado pela mudança nas exigências e necessidades da sociedade. Nesse sentido, as escolas, buscando atender a essas novas demandas, abre as portas para novos modelos de pensar a

educação, como as concepções gerencialistas que trazem um caráter empresarial para a escola, pautando-se nas concepções de habilidades e competências, bem como no princípio de produtividade. Consequentemente, as políticas de formação de professores acabam recebendo influências dessa lógica neoliberal, com enfoque na criação de capital humano para atuar no mercado de trabalho.

Com relação às políticas de formação de professores, em especial, a Resolução CNE/CP n. 02/2015, que propunha uma formação humana, com foco no desenvolvimento da autonomia e criticidade do futuro professor, e a Resolução CNE/CP n. 02/2019, que retoma os preceitos de competências e habilidades específicas, tornando a formação inicial de professores um local de capacitação do futuro professor, relegando a formação um papel instrumentalista, de forma que o futuro professor consiga desenvolver essas mesmas habilidades e competências nos futuros estudantes, ficando evidente que a partir dessa Resolução, a identidade docente desejado do professor é aquela que contribua para a manutenção do capitalismo, não tendo seu senso crítico desenvolvido nem mesmo desenvolvendo-o naqueles que ensinará. Dessa maneira, a formação inicial fica atrelada à lógica do capital humano, formando mão de obra para integrar a sociedade e saciar os desejos do mercado.

A partir das análises, observa-se que o futuro professor, não tem sua identidade apenas formada a partir de saberes que lhe são passados, mas também a partir da busca pelo conhecimento e por melhorar sua formação, tendo aqui uma ligação entre a identidade individual pessoal e a profissional. Juntamente a isso, as experiências vivenciadas ao longo do processo de formação, são pontos centrais na formulação da sua identidade docente, sendo as primeiras aproximações com seu campo de atuação profissional e, a partir de conceitos (im)postos pela Resolução CNE/CP 02/2019, essa identidade profissional é limitada às condições dadas pelo sistema capitalista. Assim, há um retrocesso quanto às políticas de formação, uma vez que há um processo de imposição para implementação da BNC-formação, não havendo uma discussão com a comunidade educacional, atrelando a formação inicial a educação básica, de maneira que capacite o professor a desenvolver as habilidades e competências necessárias. Por mais que a Resolução CNE/CP n. 02/2015, apresente os pressupostos neoliberais, seu processo de construção se deu por meio de discussões com entidades envolvidas

com a educação, simultaneamente que propõe uma formação com foco em formar um intelectual orgânico.

Integrante das políticas de formação, a extensão universitária compõe o tripe ensino, pesquisa e extensão, inicialmente ela tinha uma característica mais voltada para o teor assistencialista, levando o conhecimento produzido internamente na universidade para a população, de forma que era um movimento de via única, no qual a universidade estendia seu conhecimento para aquelas que precisavam. Com as reformas ocorridas, a extensão passa a receber maior atenção, não sendo mais vista como uma prática complementar, mas sim como componente necessário dentro da instituição de ensino superior, assim, passa a ser desenvolvidas políticas públicas cujo objetivo é direcionar ações e fomentar a extensão universitária no país.

A extensão universitária, como componente institucionalizada, tem o papel de ligar o ensino e a pesquisa, aproximando a universidade e a sociedade, por meio de ações que visam estudar os contextos locais, estabelecendo um diálogo com base na perspectiva dialógica, no qual os conhecimentos são compartilhados, tanto os internos quanto os conhecimentos produzidos na sociedade. Dessa forma, a extensão no processo formativo se torna essencial para pensar um professor que se preocupa com a realidade social do estudante, simultaneamente, que considera o contexto que está inserido, atuando de forma crítica e reflexiva, refletindo na sua identidade docente, que se consolida a partir das experiências e vivências dotadas de sentidos e significados.

Passando pelo processo de institucionalização, a extensão universitária recebe uma resolução que direciona e normatiza suas ações. Promovendo a extensão universitária a componente curricular, de forma que ela se torna uma prática obrigatória nos cursos de graduação. Nesse processo, há linhas invisíveis que guiam o atuar até a Resolução CNE/CES n. 07/2018. A agenda 2030, no seu ODS 4, que discute sobre a educação, coloca a extensão como meio facilitador para cumpri-las, uma vez que estreita as relações com a sociedade, auxiliando na resolução dos problemas sociais, destaca-se que essa lógica, relega a extensão a seu papel assistencialista, retirando o teor crítico e reflexivo da extensão. A partir da Agenda 2030, o PNE 2014-2024, apresenta na sua meta 12.7, indicações para

a consolidação da curricularização da extensão, a qual é materializada pela Resolução, que a torna obrigatória nos currículos.

Por mais que seja uma necessidade que a extensão esteja presente nos cursos de graduação, é necessária atenção com a forma de inclusão, uma vez que curricularizar a extensão pode torná-la uma ação burocratizada, somada a mais uma das tantas atividades que devem ser cumpridas pelos estudantes. Além disso, pode acontecer dela se tornar uma prática engendrada, sem autonomia para contribuir de forma significativa com a formação dos futuros professores. Nesse sentido, é necessário que se tenham atenção na implementação, de forma que o resultado seja uma formação inicial, que oportunize ações transformadoras, bem como uma democratização do conhecimento produzido internamente, corroborando para constituição da identidade docente de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e capazes de levar um conhecimento contextualizado.

Desse modo, a formação inicial e a identidade docente sempre caminharam juntas na constituição do ser professor, alterando-se conforme as condições e necessidades da sociedade. Portanto, no mundo globalizado não seria diferente e somando-se aos direcionamentos que os Organismos Internacionais atribuem para a educação, a construção do ser professor no processo formativo caminha ao encontro dos ideais neoliberais, corroborando para um consenso social e perpetuação da ordem vigente, ainda mais com a implementação da teoria do capital humano, formando mão de obra qualificada para suprir as necessidades do mercado, mas essa formação é direcionada por linhas invisíveis, controladas pelos ideários neoliberais, conduzindo desta maneira a constituição de uma identidade docente engendrada nessa lógica e preconizando a manutenção do sistema capitalista.

A partir do que é exposto, observou-se que o processo de implementação se deu de maneira tardia, uma vez que a resolução aprovada em 2018, apenas em 2022 tornou-se efetivamente obrigatória, sendo implementada letivo de 2023. Nessa lógica, pensar uma pesquisa com os coordenadores dos cursos de licenciatura da UEM, se mostrou um desafio, considerando que muitos cursos estavam no momento de pensar as ações que seriam tomadas, destaca-se para a resolução institucional 029/2021-CEP, a qual reflete as indicações para curricularização da extensão. Pode-se constatar que foram dois anos desde a

aprovação da Resolução Federal até a aprovação da Resolução institucional, e mesmo que esteja posta desde 2021, houve coordenações que alegaram não ter implementado, impossibilitando que participassem da pesquisa.

Amostragem reduzida, caracterizou essa pesquisa como não probabilística, cujo foco se ateve aos coordenadores dos 8 cursos de licenciatura, na modalidade presencial, da UEM. A partir da aplicação do questionário, as respostas dos coordenadores foram analisadas e categorizadas, de maneira que emergiram algumas categorias, delas pode-se concluir que, referente a questões que envolvem as percepções pedagógicas da curricularização da extensão, observa-se uma visão positiva da extensão universitária, desde que esta viabilize uma maior integração entre teoria e prática, ao mesmo tempo que promove a interação entre ensino, pesquisa e extensão, com atividades interdisciplinares e que dialoguem com a comunidade.

Compreende-se que a curricularização da extensão, se bem integrada no currículo do curso, torna-se uma forma de amplificar a atuação do estudante, promovendo uma formação inicial mais significativa e com mais sentidos, uma vez que ele pode aplicar os conhecimentos teóricos, se tornando um profissional reflexivo e crítico, por outro lado, as experiências nesse campo de atuação, promove no sujeito o sentimento de pertencimento, contribuindo para a constituição da identidade docente deste.

A relação formação inicial, ação profissional e curricularização da extensão, enfatiza que as estratégias devem ser pensadas de forma contextualizada com a realidade dos acadêmicos, promovendo uma formação integral, sem sobrepujar o sujeito, acarretando uma prática vazia e sem significado, apenas para cumprir exigências normativas. Assim, o impacto que se espera da extensão universitária é a promoção de uma democratização do conhecimento, possibilitando que a universidade conclua sua função social como produtora de conhecimento científico.

Dessa forma, as potencialidades e fragilidades separam-se em uma linha tênue, dependendo das estratégias que serão adotadas pelos cursos, e dos estudantes que serão agentes ativos dessa empreitada. Assim, a fim de evitar que haja uma banalização da extensão universitária, é necessário que seja elaboradas estratégias que busquem incluir a prática extensionista no currículo sem resultar

em uma carga horária excessiva, superando as resistências por parte de docentes ou integrantes da comunidade universitária que se opõem a mudanças.

Coadunando, as políticas curriculares direcionam as formas e os meios de ensino, indicando (in)diretamente um caminho que deve ser percorrido, culminando em um ser docente almejado. Assim, a curricularização da extensão universitária como atividade curricular e prática formativa, torna o processo de constituição identitária facilitada, uma vez que permite a materialização do ser docente em diversas situações dentro e fora da instituição. Proporcionando ao estudante estar no campo de atuação e atuar como profissional, desenvolvendo sua forma própria forma de atuar por meio da socialização de saberes, ao mesmo tempo a sociedade de apropria dos conhecimentos trazidos por esse estudante, este por sua vez, se apropria dos conhecimentos e experiências proporcionadas pela prática extensionista.

Paulo Freire (2021, p. 51) disse “Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”, fazendo uso das palavras desse grande pensador e a partir dos resultados da pesquisa, compreende-se que a curricularização da extensão vem como uma medida para manutenção do sistema, promovendo uma formação de mão de obra para atuar no mercado, sem reflexão e criticidade, entretanto, deve-se reconhecer o potencial que a extensão como política curricular tem, a qual pode possibilitar a formação de sujeitos que rompam com a educação bancária, pautada no consenso e manutenção do sistema, em busca de uma educação emancipatória, promovendo a transformação social, por meio do diálogo universidade e sociedade.

Os achados desta pesquisa caminham para duas perspectivas, uma delas a revisão integrativa, mesmo que com poucos artigos apresentou possibilidades e potencialidades para a curricularização da extensão, corroborando com as falas dos coordenadores, por mais que seja possível perceber uma falta de conhecimento acerca desse processo, uma vez que as respostas são limitadas e algumas vezes repetitivas, eles indicam uma direção para curricularização da extensão positiva, contribuindo para uma formação inicial de professores que por meio da integração ensino, pesquisa e extensão, materializada pela relação entre teoria e prática, os futuros professores tenham uma formação pautada na criticidade e reflexão acerca da ação, indicando para uma identidade docente com

autonomia. Em contrapartida a análise dos documentos direciona para uma formação inicial de professores com base nas habilidades e competências, indicando uma formação engendradora nos pressupostos do neoliberalismo. No qual a extensão cumpre um papel auxiliar na constituição de identidades docentes flexíveis e submissas que não questionam nem refletem sobre as condições no campo de formação e atuação. Sendo um estudo preliminar nas condições postas na UEM, observa-se um cenário positivo, uma vez que os coordenadores demonstram um entendimento da importância da extensão para formação de professores, além de perceberem que esse processo impacta na constituição identitária.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R.. **Educação Cidadã: Educação Integral** : fundamentos e práticas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto; MALINA, André org. **Formação profissional e formação humana na educação física**: apontamentos críticos. Campo Grande: MS. Ed. UFMS, 2017.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; BOURGUIGNON, Priscila. Pressupostos teóricos de emancipação humana para projetos de cursos de educação física. In AZEVEDO, Ângela C.B.; MALINA, André org. **Formação profissional e formação humana na educação física**: apontamentos críticos. Campo Grande: MS. Ed. UFMS, 2017.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, Anderson Cristian; COSTA, Maria Luisa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias. DOS IDEÁRIOS NEOLIBERAIS À CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA: tempos de recessão ideológica ou alienação mercadológica?. **Conjectura Filosofia e Educação**, [S.l.], v. 26, p. 1-18, 20 out. 2021.

BARROS, I.; GOMES, P.; PEREIRA, A. L.; BATISTA P. Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo com estudantes estagiários de educação física. **Ágora Para La Ef y El Deporte**, Espanha, v. 3, n. 14, p. 303-319, dez. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Zahar, 2005.

BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. In: **Universidade e Educação**. Ed. Papirus: Campinas, 1992, p. 71-78.

BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital**. Año 10 · N° 91 | Buenos Aires, diciembre 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 1. ed. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes nacionais de formação de professores para a educação básica. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana Valeska Amaral. BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]:** construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

BRUHNS, Heloisa Turini; MARINHO, Alcyane. **Criatividade:** a exceção essencial. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 19, n. 4, p. 97-107, 2011.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** V. 28, no. 2. Campinas: Autores Associados, janeiro/ 2007.

CASAGRANDE, I. M. K. **As políticas de Formação Docente no Brasil:** interferências do Banco Mundial. In: OLIVEIRA, O. S.; PEREIRA, S. M.; DRABACH, N. P. (org). Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016

CASTELLS, M. **The power of identity.** 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 1997.

CASTILHO, Normandia Cristian Gilles. Identidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física,** 3 ed. ver e ampl. Injuí: Ed. Unijuí, 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA, M. C. G. C.; Ferraz, B. T.. Universidade e Políticas de Formação Continuada: Situando Desafios e Possibilidades para a Docência na Educação Básica. In: ALENCAR, M. F. dos S.; MIRANDA, M. H. G. de.; COSTA, M. F. da S.

(Orgs.). Educação, estado e diversidade: perspectivas e desafios. Recife: editora UFPE, 2019.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse Africano?** E outras intervenções - Ensaio. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROSSETTI, M. G. O. Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem: o rigor científico que lhe é exigido. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 8-9, 2012.

CURY, C. R. J.. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J.. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1995.

DALE, R. A socialização da educação e o estado após a globalização. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 367-388, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Entrevista. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v. 8, n. 15, p. 221-564, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 197-217, 2019.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**. V.42, nº146, maio/agosto 2012.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização.** Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

DUTRA, Juliana Alves Pires. **Formação de professores no Brasil**. Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia. v. 3, p. 274-304, 2015.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 33, p. 531-541, set/dez 2007.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, 2017.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Ano XIX, Nº 28, P. 27-37 Jul./2007.

FIOCRUZ. (s.d.). **O que é Agenda 2030**. DSS Brasil. <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/agenda-2030/o-que-e-agenda-2030/>.

FLORES, P. P. **O processo de identificação docente durante o estágio curricular supervisionado**: em jogo no campo da educação física. 2018. 213 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FONTOURA, H. Desafios da formação docente: o curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 57-70, 2019.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

GADOTTI, M.. Extensão Universitária: Para quê?. **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-Universitaria-para-que>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo:SP. Grubhas, 2003.

GARCIA, C. M.. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GENTILI, P. Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 6ª ed., 2017.

GONÇAÇVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 1229–1256, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi, 1978

GREENE, J. C.; CARACELLI, V. J.; GRAHAM, W. F. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. v. 11, n. 3 p. 255-274, 1989.

HYPOLITO, A. M. **Políticas curriculares**, Estado e regulação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 133, p. 1337-1354, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMPERATORE, S. L. B. **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.

LEITE, F.; FERES JUNIOR, J.. A Ciência na Ciência Política brasileira. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.l.], e.222017, n. 34, p. 1-53, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-3352.2021.34.222017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/V3K9y7DW8Svjvk885nDwkVB/?lang=pt#>. Acesso em: 23 maio 2022.

LEVIN, Benjamin. **An epidemic of education policy**: (what) can we learn from each other? **Comparative Education**, Abingdon, v.34, n. 2, p. 131-141, 1998

LIBÂNEO, J. C.. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. Educ. Real., 2015 40(2), p. 629–650, abr. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez., 1999.

LOPES, A. A identidade dos professores portugueses do 1º CEB entre o passado e o futuro. In: LEITE, C.; LOPES, A. **Escola, currículo e formação de identidades**. Porto: Edições ASA, 2007.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

MAHEIRIE, K.. Agenor do mundo: um estudo psicossocial da identidade. Florianópolis: **Letras Contemporâneas**. (1994)

MALVEZZI, S. A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. **O&S**, Bahia, v. 7, n. 17, p. 137-143, jan./abr. 2000.

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

MARQUES DOS SANTOS, P.; SANTOS GOUW, A. M. 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: 19 set. 2022.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSUIA, R. da R.. Anotações sobre teoria e prática em Marx e Engels: momentos decisivos (1843-1848). **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 25-35, Jan./Jun., 2013

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise. 7ª ed., Rio de Janeiro:Elsevier, 2014.

MESQUITA, S. K. da C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 14, n. 2, 473-486, 2016.

MÉSZÁROS, I.. **Filosofia Ideologia e Ciência Social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORGAN, D.. Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. **Qualitative Health Research**. v. 8, v.3, p. 362-376, 1998

NETTO, J. P.. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NISTA- PICCOLO, Vilma; SIMÕES, Regina Maria Rovigati; OLIVEIRA, Alessandra Andrea Monteiro de. Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo. **Série-Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 40, p. 271-286, jul./dez. 2015.

NOGUEIRA, M. das D. P.. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces - Revista de Extensão**. v. 1, n. 1, p. 35-47, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995

NÓVOA, A. Formação Docente e profissão docente. In: NÓVOA, A (org). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Portugal: Dom Quixote. 1954.

ONU, Transformando Nosso Mundo. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015

OSBORNE, David; GAEBLER', Ted. **Reinventando o Governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. 10. ed. Brasília: MH Comunicação, 1998. p. 1-25. Tradução de Sérgio Fernando Guarischi Bath e Ewandro Magalhães Jr..

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M.. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. In: TOLEDO, C. de A. À. de; GONZAGA, M. T. C. (orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humana**. Maringá: Eduem, 2011. p. 101-120.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, José Antônio; DEUS, Sandra. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. **Interfaces Revista De Extensão**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 6-16, jan./jun. 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v. 8, n.15, p. 221-564, 2014.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 219, n. 88, p. 331-344, 2007.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Kátia Curado; KOCHHANN, Andréa. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 703-725, 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L (orgs.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro. **Lamparina**, 4 ed., 2011, 128 p.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: O que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

STECKLER, A., MCLEROY, K. R., GOODRNAN, R M., BIRD, S. T., E MCCORMICK, L.. Toward integrating qualitative and quantitative methods: An introduction. **Health Education Quarterly**, , v. 1 n. 8, 1992.



TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, nº14, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**: Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000.

TAUCHEN, Gionara. O princípio da indissociabilidade universitária : um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. 2009. 147 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TESSARO, Nádia da Silva. **As políticas de formação inicial nos cursos de Educação Física e sua influência na percepção de competências do futuro professor**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação - rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2016.

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global**: Tópicos e objetivos de aprendizagem. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Resolução nº 072/2021**, de 30 de novembro de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Resolução nº 020/2019**, de 26 de março de 2019.

## APÊNDICE 1. MATRIZ ANALÍTICA – QUESTIONÁRIO COORDENADORES

Título: Curricularização da extensão universitária: tessituras de uma conjuntura sistêmica (im)posta à formação inicial na percepção dos e coordenadores das IES públicas da região sul do Brasil

Objetivo Geral: Analisar o processo de curricularização da extensão universitária e suas relações com a formação inicial dos futuros profissionais das instituições públicas da região sul do Brasil.

Participantes: Coordenadores de Cursos de Graduação das IES públicas da região sul do Brasil

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS	PONTOS A SEREM CONTEMPLADOS
Investigar as percepções e ações pedagógicas dos coordenadores de curso acerca do processo de implementação da curricularização da extensão universitária na prática formativa do futuro profissional;	Percepção conceitual sobre a curricularização da extensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são as relações entre as políticas curriculares e a formação profissional?</li> <li>• Qual o seu entendimento conceitual sobre a curricularização da extensão universitária nos cursos de Graduação?</li> <li>• Qual é a importância da curricularização da extensão para o entrelace entre os campos da extensão com o ensino e a pesquisa? Justifique</li> </ul>
Verificar o entendimento dos coordenadores de curso acerca da relação estabelecida entre a		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a importância da curricularização da extensão universitária para a formação dos</li> </ul>

<p>formação inicial, a ação profissional e a curricularização da extensão universitária;</p>	<p>Relação curricularização da extensão universitária x formação profissional</p>	<p>futuros profissionais do seu curso? Justifique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que estratégias estão sendo adotadas no seu curso para implementar a extensão como um componente curricular?</li> <li>• Quais são os pontos positivos e negativos que a curricularização da extensão universitária pode gerar na organização curricular do curso?</li> </ul>
<p>Identificar as potencialidades e fragilidades da implementação da curricularização da extensão universitária;</p>	<p>Resolução CES 07/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como está se dando a implementação da Resolução CNE/CES 07/2018?</li> <li>• A partir da curricularização da extensão, qual sua percepção acerca das principais dificuldades enfrentadas e as potencialidades que pode trazer ao curso?</li> <li>• A partir do novo currículo, como você enxerga a relação entre teoria e prática no período formativo dos futuros profissionais?</li> </ul>
<p>Discutir a realidade da formação profissional, a partir de aproximações e distanciamentos dos</p>	<p>Identidade Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você entende que a curricularização da extensão contribuirá na formação da</li> </ul>

<p>aspectos legislativos do ensino superior e da realidade das IES públicas e cursos de ensino superior da região sul do Brasil e a sua relação com a Identidade Profissional.</p>		<p>identidade profissional dos futuros profissionais? De que modo?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Na sua opinião, o que mais impacta e o que pode se tornar uma barreira para a formação da identidade profissional dos sujeitos que estão em formação, em seu curso, a partir do novo currículo?</li></ul>
--	--	--

## APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

30/03/2023, 18:05

Questionário sobre a curricularização da extensão na percepção dos(as) Coordenadores(as) de cursos de Graduação

### Questionário sobre a curricularização da extensão na percepção dos(as) Coordenadores(as) de cursos de Graduação

Prezado(a) Coordenador(a) de curso,

Estamos realizando a pesquisa intitulada "CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TESSITURAS DE UMA CONJUNTURA SISTÊMICA (IM)POSTA À FORMAÇÃO INICIAL NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES E COORDENADORES DAS IES DA REGIÃO SUL DO BRASIL", sob a responsabilidade da Professora Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza (Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais), a qual tem como objetivo analisar o processo de curricularização da extensão universitária e suas relações com a formação inicial dos futuros profissionais das instituições públicas de ensino superior da região sul do Brasil, refletindo acerca da constituição da identidade profissional e suas implicações no contexto de atuação profissional.

Dessa maneira, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da presente pesquisa, respondendo esse questionário e contribuindo para fomentar as discussões sobre o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação da região sul do Brasil.

Agradecemos desde já sua disponibilidade em colaborar conosco.

Cordialmente,

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira ([amauribassoli@gmail.com](mailto:amauribassoli@gmail.com))

Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza ([vmfsouza@gmail.com](mailto:vmfsouza@gmail.com))

Prof. Dr. Patric Paludett Flores ([patricpflores@gmail.com](mailto:patricpflores@gmail.com))

Mestrando Fernando Lazaretti Onorato Silva ([feelazaretti@gmail.com](mailto:feelazaretti@gmail.com))

\*Obrigatório

1. Você aceita participar da pesquisa? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

#### Perfil do(a) Coordenador(a)

2. Qual seu sexo? \*

Marcar apenas uma oval.

- Masculino  
 Feminino  
 Outro: \_\_\_\_\_

3. Qual a Instituição de Ensino Superior que você está vinculado(a)? \*

\_\_\_\_\_

4. Qual curso que você coordena? \*

\_\_\_\_\_

5. Qual a habilitação do curso que você coordena? \*

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura  
 Bacharelado  
 Licenciatura e Bacharelado  
 Tecnólogo

6. Quanto tempo você está na coordenação? \*

---

7. Qual a sua titulação máxima? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Especialista
- Mestre
- Doutor
- Pós-doutor

### Perguntas sobre a Curricularização da Extensão

Nesta seção, são apresentadas as perguntas que nortearão as discussões sobre o processo de implementação da curricularização da extensão. Fique a vontade para desenvolver suas respostas a partir de suas experiências como coordenador(a) de curso e seus conhecimentos sobre a temática.

8. Pergunta 1 - Como você percebe as relações entre as políticas curriculares voltadas para o Ensino Superior e a formação do futuro profissional? \*

---

---

---

---

---

9. Pergunta 2 - Qual a sua avaliação sobre a curricularização da extensão universitária no curso de Graduação? \*

---

---

---

---

---

10. Pergunta 3 - Na sua percepção, qual o impacto da curricularização da extensão nas práticas formativas do futuro profissional? Justifique \*

---

---

---

---

---

11. Pergunta 4 - Qual é o impacto da curricularização da extensão universitária para a formação dos futuros profissionais do seu curso? Justifique \*

---

---

---

---

---



12. Pergunta 5 - Que estratégias estão sendo adotadas no seu curso para implementar a extensão como um componente curricular? \*

---

---

---

---

---

13. Pergunta 6 - Na sua opinião, quais serão os pontos positivos que a curricularização da extensão universitária pode gerar na organização curricular do curso? \*

---

---

---

---

---

14. Pergunta 7 - Na sua opinião, quais seriam os pontos negativos que a curricularização da extensão universitária pode gerar na organização curricular do curso? \*

---

---

---

---

---

15. Pergunta 8 - Como está se ocorrendo a implementação da Resolução CNE/CES 07/2018 que, dentre outras coisas, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira? \*

---

---

---

---

---

16. Pergunta 9 - A partir do novo currículo, como você enxerga a relação entre teoria e prática no período formativo dos futuros profissionais? \*

---

---

---

---

---

17. Pergunta 10 - Você entende que a curricularização da extensão contribuirá na formação da identidade profissional dos futuros profissionais? De que modo? \*

---

---

---

---

---

18. Pergunta 11 - Na sua opinião, a partir do novo currículo, o que mais \*  
impacta na formação da identidade profissional dos sujeitos que  
estão em formação, em seu curso?

---

---

---

---

---

19. Pergunta 12 - Na sua opinião, a partir do novo currículo, o que \*  
pode se tornar uma barreira (ou dificuldade) para a formação da  
identidade profissional dos sujeitos que estão em formação, em  
seu curso?

---

---

---

---

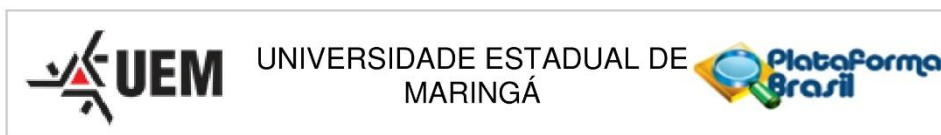
---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ANEXO 1. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TESSITURAS DE UMA CONJUNTURA SISTÊMICA (IM)POSTA À FORMAÇÃO INICIAL NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES E COORDENADORES DAS IES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO

**Pesquisador:** Vânia de Fátima Matias de Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58574622.8.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCS - Centro de Ciências da Saúde

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.573.297

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta a pendências apontadas no Parecer Consubstanciado Copep 5463847, de 11 de junho 2022, referente ao projeto proposto pela pesquisadora Vânia de Fátima Matias de Souza, vinculada ao Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Estadual de Maringá, com a participação de Patric Paludett Flores e Ana Luiza Barbosa Anversa, como assistente de pesquisa ou equipe de pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de curricularização da extensão universitária e suas relações com a formação inicial dos futuros profissionais das instituições públicas da região sul do Brasil, refletindo acerca da constituição da identidade profissional e suas implicações no contexto interventivo, tendo como indicadores a estruturação dos currículos marcados pela presença das atividades extensionistas.

Objetivo Secundário:

- Fomentar o debate sobre a curricularização da extensão universitária no contexto das IES públicas da região sul do Brasil;

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.573.297

- Investigar as percepções e ações pedagógicas dos gestores institucionais e coordenadores de curso acerca do processo de implementação da curricularização da extensão universitária na prática formativa do futuro profissional;
- Verificar o entendimento dos gestores institucionais e coordenadores de curso acerca da relação estabelecida entre a formação inicial, a ação profissional e a curricularização da extensão universitária;
- Identificar as potencialidades e fragilidades da implementação da curricularização da extensão universitária;
- Discutir a realidade da formação profissional, a partir de aproximações e distanciamentos dos aspectos legislativos do ensino superior e da realidade das IES públicas e cursos de ensino superior da região sul do Brasil.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: O sujeito poderá gastar um tempo para o preenchimento do questionário. Em se tratando de uma coleta que acontecerá por meio de um ambiente virtual, sendo aplicado um questionário no google forms, destacamos que aqueles riscos característicos do ambiente virtual, ou seja, uma atividade não presenciais, poderão estar ser riscos em função das limitações das tecnologias utilizadas. Todas as informações em relação aos seus dados pessoais, quanto aos dados identificados como pessoais sensíveis, tais como informações sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, seguirão as normativas do artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Isto significa que asseguramos total confidencialidade desses dados, sendo que após as análises os dados serão devidamente excluídos do HD do computador e do google forms. Para contornar este desconforto a equipe de pesquisadores detalharão as questões e ficarão o tempo todo à disposição dos participantes. Reitera-se que a participação é voluntária, podendo os participantes recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Consideram-se ainda na pesquisa todos os conteúdos nas Resol.466/2012

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

Página 02 de 07



Continuação do Parecer: 5.573.297

CNS e Resol. 510/2016 CNS, destacando para o fato de que o pesquisador, se responsabilizará pela assistência ao participante da pesquisa, sendo portanto o participante esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades; pela natureza da pesquisa os participantes terão conforme delibera-se na Resolução - II.3.2 - assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Nesse sentido os pesquisadores responsabilizam-se integralmente por todos os possíveis riscos previstos e outros que sejam suscitados ao longo da pesquisa.

**Benefícios:**

Como benefícios previstos, reitera-se que os mesmos poderão ser delineados a partir dos resultados deste estudo e suas possíveis contribuições e colaborações com as discussões acerca da curricularização da extensão, em especial sobre a importância da construção identitária no processo de formação inicial como um relevante constructo no que se refere à qualidade do ensino superior para a atuação do futuro profissional, para tanto serão considerados benefícios da pesquisa os constantes na Resolução n. 422/2012 - I.4 - benefícios da pesquisa - proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa. Sendo neste sentido apontados como benefícios, análises individuais sobre a relação dos participantes com a implementação da legislação e sua valoração neste processo; o repensar da implementação da curricularização como possibilidade de instrumentalizar e possibilitar a estruturação da curricularização nas IES e suas relações com outros espaços de ensino como possíveis condicionantes para adequar as necessidades e expectativas tanto dos aspectos legais como legítimos na formação do futuro profissional. A consecução da pesquisa proporcionará o entendimento de como tem se dado à implementação da curricularização da extensão na região sul do Brasil, considerando as perspectivas dos gestores institucionais e coordenadores de curso que atuam no ensino superior, bem como os caminhos para à constituição da identidade profissional para a consecução de uma formação inicial e continuada de qualidade e que seja constituinte de mudanças no processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente interventivo. Tais dados poderão subsidiar ações de intervenção nas realidades investigadas, as quais poderão recorrer a experiências bem-sucedidas e trazer novas possibilidades de ação pedagógica no contexto do ensino superior. Espera-se, ainda, que esses

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.573.297

estudos incitem outras pesquisas no âmbito das políticas curriculares bem como da valorização da realidade do ensino superior das instituições públicas, fomentando possíveis parcerias acadêmicas entre as instituições de ensino superior e a comunidade, além de produções acadêmicas na forma de artigos, desenvolvidos por meio de recortes específicos da pesquisa em formato de iniciação científica, dissertação e/ou tese.

Os benefícios superam os riscos nessa pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa, tem como objetivo analisar o processo de curricularização da extensão universitária e suas relações com a formação inicial dos futuros profissionais das instituições públicas da região sul do Brasil, refletindo acerca da constituição da identidade profissional e suas implicações no contexto de atuação profissional e suas implicações no contexto interventivo, tendo como indicadores a estruturação dos currículos marcados pela presença das atividades extensionistas.

Serão coletados dados dos gestores de IES da região sul do Brasil, pró-reitores de extensão, pesquisa e ensino, e dos coordenadores de cursos de graduação. Para identificar as potencialidades e fragilidades da curricularização da extensão, os gestores institucionais e coordenadores de cursos serão convidados a responder um questionário semiestruturado, que será construído a partir dos objetivos da pesquisa. A amostra será de 100 participantes, 30 gestores e 70 coordenadores de cursos. Os dados desta pesquisa serão analisados de forma quantitativa e qualitativa. Para os dados quantitativos será utilizada a estatística simples, com o auxílio do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Os dados qualitativos serão tratados de acordo com os indicativos na análise de conteúdo, a fim de ordenar e sistematizar os resultados encontrados. As categorias de análise serão definidas a posteriori a partir dos objetivos das pesquisas desenvolvidas. Para tanto, será empregado o método da análise dialética proposto por Minayo (2002), envolvendo os seguintes passos: a) ordenação dos dados (mapeamento e organização dos relatos); b) classificação dos dados (determinar o conjunto ou os conjuntos dos conteúdos presentes na comunicação); c) análise final (interpretação e articulação das informações com os referenciais teóricos, respondendo às questões propostas pela pesquisa e seus objetivos).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta os seguintes itens obrigatório para projetos de pesquisa contida na Norma Operacional

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.573.297

001/2013-CNS, contemplando as normativas vigentes:

- folha de rosto: apresenta folha de rosto assinada por gestor competente;
- orçamento detalhado: apresenta orçamento detalhado, cujo financiamento será próprio;
- cronograma da pesquisa: apresenta cronograma compatível com a proposta de pesquisa, corrigido conforme solicitado.
- autorização para realização da pesquisa: apresenta autorização das IES para realização da pesquisa;
- TCLE contemplando as garantias mínimas preconizadas: apresenta TCLE de acordo com o preconizado pelas resoluções 466/2012 e 510/2016, e aos riscos associados a coleta de dados em ambiente virtual - Orientação para Procedimentos em Pesquisa com qualquer etapa em Ambiente Virtual, disponível no site do Copep-UEM. Foi corrigido conforme solicitado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Com relação às respostas enviadas pelo pesquisador, apresenta-se a análise a seguir:

PENDÊNCIA 1- Acrescentar no TCLE, INFORMAÇÕES BÁSICAS DA PB E PROJETO DETALHADO os riscos associados à coleta de dados em ambiente virtual - Orientação para Procedimentos em Pesquisa com qualquer etapa em Ambiente Virtual, disponível no site do Copep-UEM.

<http://www.ppg.uem.br/images/downloads/copep/Orientacoes-CONEP-25fev2021.pdf>

RESPOSTA: foram inseridas as informações no TCLE, no PB e no Projeto detalhado, especificando ser esta uma pesquisa que ocorrerá no ambiente online e apontando todos os riscos possíveis, e a responsabilidade da pesquisadora em excluir os dados, bem como ofertar todo suporte a possíveis danos aos participantes caso possam ocorrer no ambiente online.

ANÁLISE: Pendência atendida

PENDÊNCIA 2- Corrigir o cronograma no projeto detalhado e no documento Cronograma anexado na PB, pois existe um erro na data de início da coleta de dados, que se encontra diferente do cronograma no formulário de Informações Básicas da PB;

RESPOSTA: O cronograma foi corrigido no PB e no Projeto Detalhado de acordo com o cronograma proposto.

ANÁLISE: Pendência atendida

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

Página 05 de 07





Continuação do Parecer: 5.573.297

PENDÊNCIA 3: Retirar da linha de assinatura do participante de pesquisa no TCLE, o espaço/informação do RG. Apenas a assinatura já sela a concordância de participação

RESPOSTA: a correção foi realizada conforme solicitado, sendo retirado a linha de assinatura.

ANÁLISE: Pendência atendida

Considerando o atendimento integral das pendências apontadas, baseado na legislação vigente, esse Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos se manifesta pela aprovação do projeto de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1908693.pdf	05/07/2022 10:37:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	05/07/2022 10:36:25	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/07/2022 10:36:09	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	RespostasaspendedciasCOPEP.pdf	14/06/2022 09:06:49	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	14/06/2022 09:04:20	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOGEEFE.pdf	07/05/2022 14:20:50	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	MATRIZCOORDENADORES.pdf	05/05/2022 08:05:42	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Outros	MATRIZGESTORES.pdf	05/05/2022 08:05:00	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEgestorespropreitores.pdf	04/05/2022 17:50:27	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.573.297

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECOORDENADORES.pdf	04/05/2022 17:50:18	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Declaração de concordância	Termos_assinados.pdf	03/05/2022 09:55:37	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/03/2022 09:43:01	Vânia de Fátima Matias de Souza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 09 de Agosto de 2022

---

**Assinado por:**  
**Maria Emilia Grassi Busto Miguel**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

Página 07 de 07