

MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA
ANA FLÁVIA DE LIMA ROCHA
UELITON ARAÚJO TRINDADE
Organizadores

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

E AS TROCAS DE SABERES



A Extensão universitária e as trocas de saberes

*Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Ana Flávia de Lima Rocha
Ueliton Araújo Trindade
(org.)*

O livro *A extensão universitária e as trocas de saberes* resulta de um trabalho coletivo, realizado a várias mãos, em tempos e suportes diferentes, reunindo experiências realizadas presencialmente e em plataformas digitais com o compromisso de socializar trocas de saberes no trabalho extensionista, vivenciado no período 2012-2023, no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd) da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*. Reúne oito trabalhos coletivos de pesquisadoras(es) – autoras(es), estruturados em capítulos, dentre os quais uma densa entrevista, cujos temas constituem um convite à leitura em dupla direção: leitura da relevância acadêmica e social do GEPEd, nos seus pouco mais de 10 anos de criação e a leitura dos textos que conferem a afirmação de uma universidade atuante e produtiva. O grupo de estudos e pesquisas entrega ao grande público um trabalho de considerável abrangência – atinge pessoas, instituições e vários municípios, além de Cruzeiro do Sul/AC (adaptada a partir de trechos do Prefácio, autoria de Eliete Santiago, UFPE).

MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA
ANA FLÁVIA DE LIMA ROCHA
UELITON ARAÚJO TRINDADE
Organizadores

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

E AS TROCAS DE SABERES





A Extensão universitária e as trocas de saberes

Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Ana Flávia de Lima Rocha e Ueliton Araújo Trindade (org.)

ISBN 978-85-8236-129-0 • *Feito Depósito Legal*

Copyright©Edufac 2025

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial
69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)

Adcleides Araújo da Silva, Adelice dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alexandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Revisão Textual

Rivanda dos Santos Nogueira

Projeto Gráfico/Diagramação

Rogério da Silva Correia

Arte da Capa

Ueliton Araújo Trindade

Imagem Inicial dos Capítulos

Imagem de Gerd Altmann por meio de Pixabay

<https://pixabay.com/illustrations/puzzle-puzzle-piece-mystery-5294291/>

Universidade Federal do Acre

Biblioteca Central

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96e A Extensão universitária e as trocas de saberes / organizadores Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Ana Flávia de Lima Rocha e Ueliton Araújo Trindade. – Rio Branco: Edufac, 2025.
157 p.

ISBN: 978-85-8236-129-0
Vários autores.

1. Extensão universitária. 2. Universidades e faculdades públicas - Brasil. I. Lima, Maria Aldecy Rodrigues de (org.). II. Rocha, Ana Flávia de Lima (org.). III. Trindade, Ueliton Araújo (org.). IV. Título.

CDD: 378.175

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB 11º/1003

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação	9
Capítulo 1	
Paulo Freire e as atividades de Extensão:	
interligando concepções teóricas e ações práticas.....	14
Maria Aldecy Rodrigues de Lima	
Cleidson de Jesus Rocha	
Ana Flávia de Lima Rocha	
Capítulo 2	
Da universidade ao chão da escola:	
ação de Extensão na construção e consolidação de saberes docentes	36
Cleide Vilanova Hanisch	
Kemelly de Oliveira Cadaxo	
Capítulo 3	
Os bens culturais e a interdisciplinaridade:	
ensinando e aprendendo na/com a comunidade.....	56
Maria Irinilda da Silva Bezerra	
Djalma Barboza Enes Filho	
Alisson Lima Damião	
Capítulo 4	
É Papo de Cinema:	
Cine Diversidade, Educação, Diversão e Formação	74
Maristela Rosso Walker	
Guilherme Aparecido de Carvalho	
Geovanna Marques Moreira Bertin	
Isabella Kathleen Santos Silva	
Capítulo 5	
Relato de experiência - o Novo Ensino Médio e o retrocesso educacional:	
desmistificando narrativas.....	91
Cauê Lucas Azevedo da Silva	
Rafael Cauê Leite Fabrício	
Adriana Martins de Oliveira	
Capítulo 6	
Olhares para a inclusão escolar:	
conhecendo o público-alvo da Educação Especial	107
Sônia Elina Sampaio Enes	
Maria Aldenora dos Santos Lima	
Raimundo Oliveira de Azevedo	
Ericson Araújo da Costa	
Merisson Firmino Bezerra	

Capítulo 7

Professores em ação:

nivelando saberes e promovendo aprendizagens na Educação Básica pós-pandemia..... 118

Éverton Melo de Melo

Maria Irinilda da Silva Bezerra

Capítulo 8

Curricularização da Extensão:

entrevista com José Mauro Souza Uchôa140

Maria Aldecy Rodrigues de Lima

Ana Flávia de Lima Rocha

Ueliton Araújo Trindade

Sobre os Autores..... 147

Anexo I153



PREFÁCIO

Eliete Santiago/UFPE¹

O livro *A Extensão universitária e as trocas de saberes* resulta de um trabalho coletivo, realizado a várias mãos, em tempos e suportes diferentes, reunindo experiências realizadas presencialmente e em plataformas digitais com o compromisso de socializar trocas de saberes no trabalho extensionista, vivenciado no período 2012-2023, no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd) da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

O GEPEd é um grupo de pesquisa de composição diversificada, com experiência ampla e consolidada que, na sua trajetória, mobiliza docentes, discentes e servidores na realização de ensino, pesquisa e extensão. Desenvolve um trabalho pautado na compreensão da extensão universitária como espaço formativo, de produção e socialização do conhecimento e toma o respeito às pessoas e aos seus saberes como um princípio freireano aplicável em qualquer tempo e lugar, ao considerar que “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco [...]” (Freire, 1977, p. 47). O grupo de estudos e pesquisas entrega ao grande público um trabalho de considerável abrangência – atinge pessoas, instituições e vários municípios, além de Cruzeiro do Sul/AC.

¹ Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e coordena a Cátedra Paulo Freire da UFPE.

A Extensão universitária e as trocas de saberes, organizado por Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Ana Flávia de Lima Rocha e Ueliton Araújo Trindade, reúne oito trabalhos coletivos de pesquisadoras(es) – autoras(es), estruturados em capítulos, dentre os quais uma densa entrevista, cujos temas constituem um convite à leitura em dupla direção: leitura da relevância acadêmica e social do GEPEd, nos seus pouco mais de 10 anos de criação e a leitura dos textos que conferem a afirmação de uma universidade atuante e produtiva.

As preocupações políticas e epistemológicas, que atravessam o cenário da universidade brasileira hoje, desafiam a comunidade acadêmica e social, ganharam espaço nesta obra. Entre elas estão os temas da relação interinstitucional, multiprofissional e interdisciplinar e a curricularização da extensão. Acrescente-se ainda as atividades desenvolvidas no período pandêmico, naquele momento, tão necessárias à preservação da saúde mental e para a dinâmica institucional.

Os desafios foram tomados como conteúdo formativo, reflexão e trabalho na universidade pública do Acre, gerando uma valiosa produção, a qual temos o acesso garantido. Assim, podemos ler, refletir, discutir sobre Residência Pedagógica, o debate que envolve o Ensino Médio, a Educação Especial na perspectiva da inclusão, conhecer experiências com cinema e expressões artísticas, além da aproximação na comunidade do bairro Canela Fina no exercício de aproximação universidade-comunidade. O *Programa Professores em Ação: nivelando saberes* ganha relevo como mobilização de pessoas, de espaços e instituições para garantir o funcionamento e a finalidade do GEPEd, conseqüentemente da Universidade, com o trabalho remoto, atravessando a pandemia Covid-2019.

Em síntese, temos uma obra que mostra o esforço coletivo do trabalho universitário extensionista na aproximação entre a universidade e a Educação Básica, na vivência do trabalho interinstitucional e no intercâmbio de saberes, temáticas relevantes a profissionais da educação, iniciantes ou experientes.

O livro é um convite à leitura, reflexão e ensaios pedagógicos com professoras(es) e estudantes. Assim como equipes técnicas em atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, em todas as esferas. É uma valiosa contribuição à formação permanente de professoras(es).

Por isso, nosso convite a uma leitura crítica, amorosa e propositiva.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, A Extensão Universitária e as Trocas de Saberes, estão o registro e memórias de trabalhos coletivos de pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras que, junto aos estudantes, entendem a docência para além de ensinar e aprender no espaço acadêmico. As atividades de extensão cumprem função formativa, seja atendendo a questões atinentes à curricularização da extensão direcionada à integralização de créditos aos estudantes de nível superior, seja em conexão com as demandas do contexto em que os projetos se realizaram, estreitando ações da universidade com a comunidade externa.

Em parceria com os vários autores que compõem esta obra, registra-se o relato de experiências intercalando múltiplas vozes e uma diversidade de ações práticas sintonizadas com a realidade. A proposta é trazer ao público a socialização de projetos de extensão que foram desenvolvidos entre 2012 e 2024, desde o nascedouro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd), da Universidade Federal do Acre (Ufac), por pesquisadores e pesquisadoras extensionistas do mencionado grupo. O GEPEd é composto por pesquisadores(as), estudantes orientandos(as) e dois membros da categoria de técnicos, ambos com formação pós-graduada em nível *stricto sensu*.

A arquitetura organizacional do livro compreende sete textos que guardam estreitas articulações com temáticas e ações extensionistas, por meio das quais se cumpre parte do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. As memórias aqui contidas atravessam tempos/espacos, pois retomam diferentes momentos, tendo sido organizadas em formatos diversos: uns em espaços físicos com a garantia de presencialidade; outros, porém, ocorreram por meio de plataformas digitais no formato online, dadas as necessidades impostas pela crise sanitária da Covid-19. Quanto aos projetos que ocorreram de forma presencial, cabe destacar que não se limitaram ao espaço físico da Ufac em Cruzeiro do Sul. Alguns deles ocorreram em municípios de difícil acesso, no interior do Acre, como Marechal Thaumaturgo e Porto Walter.

Nesse exercício de rememorar, registre-se que os textos foram escritos especialmente para este livro, onde podemos testemunhar o empenho, cuidado e zelo dos autores e das autoras na construção e condução das atividades inerentes ao exercício da docência que extrapolam o ensino na sala de aula. Com este propósito, então, fica a averbação, neste *e-book*, de projetos de extensão desenvolvidos por membros do GEPEd no âmbito da Ufac - *Campus* Floresta e de outros espaços onde atuam pesquisadores do grupo, cujos capítulos passamos a apresentar.

O livro tem como primeiro capítulo o texto intitulado “Paulo Freire e as Atividades de Extensão: interligando concepções teóricas e ações práticas”, de autoria de Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Cleidson de Jesus Rocha e Ana Flávia de Lima Rocha, organizado a partir de dois momentos: primeiro, se faz uma abordagem conceitual sobre extensão a partir dos estudos de Paulo Freire com a obra *Extensão ou comunicação?*. Na sequência, há a descrição do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd) e os projetos de extensão coordenados por sua líder no período compreendido entre 2012 e 2023 no âmbito da Universidade Federal do Acre - *Campus* Floresta. Incluem-se neste relato as vivências de projetos desenvolvidos de forma presencial e *online*. Os autores chamam atenção para o relato do projeto “*Diálogos Formativos em Tempos de Pandemia: ensinar e aprender a pesquisar*”, que foi desenvolvido virtualmente, em pleno período da pandemia, no ano de 2020, marcado por medos e inseguranças, causadores de angústias e adoecimento. Contudo, mesmo frente às indecisões, as aprendizagens e o enfrentamento das situações de sofrimento físico e psicológico, professores e professoras se reinventaram para não deixar de realizar as ações da profissão professor e nem perder o contato com os estudantes que, igualmente, sofreram as mazelas do tempo pandêmico.

No Capítulo II, “Da Universidade ao chão da escola: ação de extensão na construção e consolidação de saberes docentes”, as autoras Cleide Vilanova Hanisch e Kemelly de Oliveira Cadaxo discorrem sobre experiências inseridas no âmbito do *Programa Residência Pedagógica (PRP)*, discutindo a extensão como forma de aproximação entre universidade e escola. Demonstra como as ações extensionistas contribuem para a construção e a consolidação dos saberes docentes oriundos das vivências no chão da escola e, por conseguinte, para a formação inicial docente.

Maria Irinilda da Silva Bezerra, Djalma Barboza Enes Filho e Alisson Lima Damião escrevem sobre “Os Bens Culturais e a Interdisciplinaridade: ensinando e aprendendo na/com a comunidade”. O artigo apresenta o relato da experiência em que se procura fortalecer a interação entre os acadêmicos da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* e a comunidade do bairro Canela Fina, contribuindo com reflexões sobre a docência e sua relação com a cidadania.

“É Papo de Cinema: cine, diversidade, educação, diversão e formação” é o registro consolidado por Maristela Rosso Walker, Guilherme Aparecido de Carvalho, Geovanna Marques Moreira Bertin e Isabella Kathleen Santos Silva. O texto defende que o cinema, como expressão artística, atrelou, no decorrer da história, dimensões a serviço do conhecimento científico, abarcando elementos ligados aos processos educativos que o habilitaram a incorporar às dimensões pedagógicas, e temáticas ligadas às diversidades que são essenciais para o processo de inclusão social não homogeneizante. Este artigo relata o desenvolvimento do Projeto de Extensão “*É Papo de Cinema: Cine Diversidade, Educação, Diversão e Formação*”, desenvolvido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus Santa Helena (UTFPR-SH)* entre os anos de 2015 e 2020.

“Relato de experiência o novo Ensino Médio e o retrocesso educacional: desmistificando narrativas”, quinto capítulo do livro, escrito por Cauê Lucas Azevedo da Silva, Rafael Cauê Leite Fabrício e Adriana Martins de Oliveira, discorre sobre os dilemas e os enfrentamentos vivenciados em meio ao declínio da política educacional brasileira do Ensino Médio com o advento da Lei nº 13.415/2017. O texto reflete sobre a produção, execução e os resultados do curso de extensão online intitulado “*O novo Ensino Médio e o retrocesso educacional: desmistificando narrativas*”, da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

O texto de autoria de Sônia Elina Sampaio Enes, Maria Aldenora dos Santos Lima, Raimundo Oliveira de Azevedo, Ericson Araújo da Costa e Merisson Firmino Bezerra, intitulado “Olhares para a Inclusão Escolar: co-

nhecendo o público alvo da Educação Especial” registra as memórias deste projeto de extensão, desenvolvido a partir de demandas relacionadas à disciplina de Fundamentos da Educação Especial, ofertada na Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta, para a turma de Pedagogia, do Programa de Interiorização, no município de Marechal Thaumaturgo/AC, bem como na turma regular de Pedagogia do *Campus* Floresta. A temática da inclusão é recorrente no tempo presente, dada a necessidade de uma educação que se importe com as demandas da humanização nas relações educacionais, integrando grupos socialmente marginalizados.

“Professores em ação: nivelando saberes e promovendo aprendizagens na educação básica pós-pandemia” tem autoria de Éverton Melo de Melo e Maria Irinilda da Silva Bezerra. A tessitura se deu a partir de ações articuladas na parceria entre Ufac - *Campus* Floresta (Curso de Pedagogia), Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC), a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Cruzeiro do Sul (Semedel) e a Diocese de Cruzeiro do Sul. O Programa “Professores em Ação: nivelando saberes”, foi visto como uma das respostas possíveis às lacunas educacionais existentes na rede pública de ensino no município de Cruzeiro do Sul, exacerbadas pela pandemia de Covid-19. Através dessa prática colaborativa extensionista, se observam mudanças significativas na educação da população envolvida no projeto, reafirmando, assim, que ensino, pesquisa e extensão são fundamentais para garantir uma formação docente ampla e alinhada às necessidades da comunidade escolar.

Registram-se, ainda, as memórias da “Curricularização da Extensão: entrevista com o Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa”, organizada por Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Ana Flávia de Lima Rocha e Ueliton Araújo Trindade. O convite foi feito ao professor José Mauro, ex-diretor do Centro de Educação e Letras (CEL/Ufac), para (re)construirmos dialogicamente a trajetória das ações de extensão desenvolvidas por docentes vinculados a este Centro. Além disso, traz as marcas dos aspectos regimentais e institucionais relativos à curricularização da extensão na Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta. Assinala também questões atinentes à extensão universitária antes de esta tornar-se componente obrigatório no currículo da graduação.

O resultado desses trabalhos registra a história do GEPEd, que inclui pesquisadores tanto da Ufac quanto de outras instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, vivida nos anos que seguem desde sua certificação institucional, até o ano em curso. São experiências que têm buscado

estreitar os laços afetivos e profissionais dos professores e professoras do magistério superior e da educação básica frente às demandas do contexto.

Agradecemos a cada autor e a cada autora que aceitou o desafio de seguir conosco nesta elaboração, que consiste no resultado desta publicação, com conteúdos que exploram ações e projetos de extensão. Reconhecemos a importância desses apontamentos e sua contribuição na dinâmica da vida universitária que envolve ação e reflexão sobre o ser e o fazer docente e sua estreita interação com a produção intelectual em parcerias com os demais componentes do fazer educativo. Testemunha-se, assim, o empenho dedicado a esta tarefa profissional na área da educação pública com temas atinentes à atualidade e ao contexto.

O convite está lançado aos leitores e leitoras desta obra para conhecer a diversidade das experiências aqui registradas, bem como acessar as *lives*, formato que viabilizou a realização dos projetos de extensão *on-line*, disponíveis no *YouTube*.

Cruzeiro do Sul, Acre, outubro de 2024.

Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Ana Flávia de Lima Rocha
Ueliton Araújo Trindade



CAPÍTULO 1

Paulo Freire e as atividades de Extensão: interligando concepções teóricas e ações práticas

Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Cleudson de Jesus Rocha
Ana Flávia de Lima Rocha

Introdução

Este presente artigo inscreve-se como uma reflexão sobre extensão universitária a partir do livro intitulado *Extensão ou Comunicação?*, de Paulo Freire (2002). Traz também um relato de ações extensionistas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Acre (GEPEd/Ufac), no período de 2012 a 2023.

O educador e Patrono da Educação brasileira², Paulo Freire (2002), apresenta conceitos de extensão ao tempo que critica ações dessa natureza que não dialogam com o contexto em que estão inseridos os participantes dessas ações. Este é um dos pontos que sinalizam a interligação de concepções teóricas e práticas discutidas neste artigo, ao reportar projetos de extensão que foram desenvolvidos pelos pesquisadores e pesquisadoras do GEPEd, configurando, assim, o registro sistemático das atividades

2 Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, Ato da Presidenta Dilma Rousseff (Santiago; Batista Neto, 2023, p. 17).

extensionistas enquanto memória de trabalhos acadêmicos relacionados à extensão.

Realizar ações de extensão sinaliza, na prática, o cumprimento do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão como elementos constitutivos do fazer docente no magistério superior. Nessa perspectiva, temos procurado, ao longo dos anos, exercer a docência com ações que extrapolam a sala de aula e o contexto acadêmico do ensino, para dialogar com a comunidade extra universidade e, desse modo, atender às demandas acadêmicas em conexão com aquelas emanadas do contexto local. De antemão, adiantamos que os projetos aqui registrados são frutos de editais da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex/Ufac), de fluxo contínuo, sem financiamento.

No registro dessas memórias, alguns projetos foram submetidos de forma digital por meio da Plataforma de Gerenciamento de Projetos da Proex/Ufac. No entanto, outros não seguiram esse processo, pois, em 2012, quando o GEPEd foi criado, a Ufac ainda não contava com esse mecanismo. Diferentemente de 2024, quando os projetos são cadastrados nessa plataforma para, então, seguirem os trâmites administrativos da instituição: aprovação, execução e certificação.

Vale dizer que a criação e o aprimoramento dessa Plataforma para as Ações de Extensão, foi uma ação importante para os professores, pesquisadores e extensionistas, considerando que, a partir de então, diminuiu-se a distância geográfica entre o *Campus Floresta*, no município de Cruzeiro do Sul, e a Sede da Ufac em Rio Branco, capital do Estado, para onde seguiam todos os processos protocolados manualmente. Através desses sistemas, desde 2017, temos acompanhado, de forma mais dinâmica, os trâmites institucionais para cadastro e aprovação de projetos de extensão, sejam eles de editais em fluxo contínuos (sem financiamento) ou editais esporádicos, com financiamento da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

A construção deste texto tem o olhar da pesquisa qualitativa em educação, referenciada no mapeamento bibliográfico com Freire (2002), especialmente no que tange à categoria *extensão*. Como recurso de construção de dados, apoia-se na pesquisa documental. Por este meio, elencamos os projetos cadastrados na Proex (ações de extensão, sob nosso cadastro institucional) para catalogação dos projetos desenvolvidos nesse período que compreende o nascedouro do GEPEd em 2012 e sua trajetória ao longo desses anos até 2023.

A arquitetura do texto se dá inicialmente dialogando com Freire (2002) a partir de suas “aproximações semânticas” em relação ao termo “extensão”, que podem engendrar o “equivoco gnosiológico”, e a distinção entre “extensão e invasão cultural”. A marca fundante nesta obra que mais nos importa é a do conceito de extensão que, para Freire, deve se dar em conexão com a realidade. A categoria humanização também será mencionada, por marcar, de forma sistemática, a obra freireana. Posteriormente, listamos projetos que foram coordenados sob nossa responsabilidade com as suas características principais.

Na continuidade, apresentamos reflexões a partir do projeto *Diálogos Formativos em Tempos de Pandemia: ensinar e aprender a pesquisar*, desenvolvido no formato *online* em período de pandemia da Covid-19, em 2020, tempo este marcado pelas orientações das autoridades sanitárias que recomendava o distanciamento social, uso de máscaras e a máxima tão pronunciada: “*hashtag* fique em casa”. Nesse ínterim, tivemos que recorrer ao trabalho em *home office*, utilizando as plataformas digitais como recurso viável ao contato, ainda que virtual, entre professores, pesquisadores e seus alunos, tanto os da graduação quanto os da pós-graduação.

A opção para discorrer sobre este projeto em detrimento aos demais se dá por ter sido planejado e desenvolvido no período de crise sanitária, onde tudo era novo e desafiador no fazer docente. Nesse clima de apreensão, tivemos que nos reinventar no fazer docente³, para não deixar os alunos e orientandos à deriva, num mar de incertezas, sobre como proceder nos caminhos teóricos, metodológicos e éticos de suas pesquisas em curso.

Paulo Freire e as dimensões conceituais sobre Extensão

O livro *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 2002) foi escrito pelo pernambucano em Santiago do Chile, em 1968, porém só foi publicado no Brasil pela Editora Paz e Terra em 1977. A tradução é de Rosisca Darcy de Oliveira, com prefácio de Jacques Chonchol, datado de 1968. O ensaio, em 2002, estava em sua 12ª edição, consolidando, assim, a importância da análise feita, à época, sobre o trabalho do agrônomo educador que se denominava extensionista e das críticas apontadas pelo autor, ao trabalho educativo, planejado nos gabinetes, crivado por ações que se sustentam

3 O registro sistemático da reinvenção da qual falamos encontra-se na referência aqui apresentada. A partir das vivências conturbadas daquele período de crise sanitária, “a Ufac instituiu o Ensino Remoto Emergencial - ERE através da Resolução Consu/Ufac n.º 4/2020, decorrente dos efeitos da Pandemia da Covid-19 e dá outras providências” (Lima; Rocha; Rocha, 2021, p. 617).

em modelos tradicionais de ensinar e aprender, pensadas para os sujeitos e não com eles.

Paulo Freire atravessou vários tempos e movimentos na história da educação brasileira. Nessas travessias explorou campos interdisciplinares na construção do conhecimento, olhou o todo a partir do espaço da realidade local, como bem o lembra em *Educação e Atualidade Brasileira*:

Foram dez anos de intimidade com o operário urbano do Recife e de alguns centros, os mais desenvolvidos, do interior do Estado, ora através da experiência do Sesi [...] ora com operário do sul do país, de leituras, estudos e observações, fundamentaram muitas das observações que fazemos na tese (Freire, 2003, p. 23).

Sua implicação com o objeto educação foi marcada, também, pelos processos de aprendizagem de adultos analfabetos. As experiências e reflexões, tanto teóricas quanto práticas, ganharam notoriedade para além do espaço brasileiro, a partir de Angicos-RN⁴. Contudo, os “tempos fundantes⁵” se deram no Recife, nordeste do Brasil. O professor Paulo Freire pensava além de seu tempo. Suas análises se deram, fundamentalmente, sobre as relações humanas e como, à época, o sistema educacional tinha excluído as massas populares dos espaços escolares, negando-lhes a condição do “homem-sujeito”. Segundo apontam Santiago e Batista Neto (2021, p. 7), Paulo Freire é,

Desde os *tempos fundantes*, um dos mais respeitados e lidos autores brasileiros do campo da Educação. Doutor *honoris causa* por diversas universidades do mundo, multipremiado por importantes organismos internacionais e instituições nacionais, patrono da Educação brasileira, é um pensador interdisciplinar e humanista que não cabe em tribos epistêmicas.

Freire foi um professor inquieto com o curso da história social e educacional que excluiu trabalhadores e trabalhadoras do direito de estudar. Essa exclusão resultou no analfabetismo e na negação de direitos fundamentais, como o direito ao voto. Esse fato representa uma marca de desumanização, que impede o reconhecimento da realidade, o acesso ao conhecimento produzido sistematicamente, a vivência do afeto, a confiança no outro e a nutrição da esperança.

Suas preocupações e reflexões se pautam, também, com os referenciais da metodologia no que se refere aos aspectos didáticos e pedagógicos que desconsideram a realidade vivida pelos sujeitos em detrimento

4 Experiência realizada na cidade de Angicos-RN no “primeiro trimestre de 1963 [...] que ficou conhecida como ‘Método Paulo Freire’, que necessitava de uma primeira experiência de massa em tamanho real” (Guerra, 2022, p. 11). Posteriormente, a experiência ficou conhecida internacionalmente como as “40 horas de Angicos”.

5 Por empréstimo, a expressão usada por Santiago e Batista Neto (2021, p. 7).

dos aspectos da pedagogia tradicional, que era marca estruturante do pensamento pedagógico da época (meados do século XX).

Pensar a extensão universitária a partir de Paulo Freire é um exercício de rememorar sua trajetória pessoal, social e profissional. Por isso mesmo, a leitura de *Extensão ou comunicação?* é tão atual e necessária àqueles e àquelas que defendem a educação dialógica, problematizadora e libertadora no tempo presente. Constitui-se em uma lente para melhor enxergar a realidade e pensar o desenvolvimento de projetos de extensão na atualidade.

Obviamente, que, no tempo presente, é preciso ressignificar a leitura e a crítica que o autor fez ao agrônomo, por volta dos anos de 1960, principalmente aquelas que apontam o conhecimento como busca e não como doação. Por isso, sua relevância ultrapassa épocas e movimentos na trajetória da educação brasileira. E faz sentido para os educadores que defendem a prática da educação libertadora, educação esta cujo legado vai além da alfabetização de adultos e da área de educação, como bem mostra a pesquisa feita por Guedes *et al.* (2023), ao fazer o mapeamento nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que têm Paulo Freire como referência teórica e metodológica. As autoras mostram que a referência freireana está presente em “[...] 46 programas de Pós-graduação na UFPE, sendo, 36 em mestrados acadêmicos e cinco em mestrados profissionais” (Guedes *et al.*, 2023, p. 33). Incluem-se várias áreas do conhecimento como, as ciências da educação, ciências humanas, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas e ciências biológicas.

Da pergunta inicial que Freire (2002) faz nessa obra, se desencadeiam os argumentos do ensaio, que seguem exemplificando, com a figura do agrônomo que pensa transferir os conhecimentos técnicos aos camponeses, como se estes fossem receptores passivos de dádivas conceituais, pensadas fora do contexto de suas vivências no campo. E, na sua ingenuidade epistemológica, pensa estar desenvolvendo ações de extensão em seu sentido *lato*, contudo, na perspectiva da educação dialógica e libertadora apontada por Paulo Freire (2002), a ação de extensão em tela não faz sentido, porque extensão não é “estender a mão” e nem “persuadir”.

A extensão imbuída num processo de educação “[...] encarna a busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu Ser Mais” (Freire, 2002, p. 23). O autor apresenta subsídios para reflexão de dois termos – extensão e comunicação: primeiro, fazendo “aproximação semântica” em que manifesta alguns equívocos conceituais; na sequência, discute o sentido de “extensão e invasão cultu-

ral”; por fim, provoca o leitor a pensar sobre os termos “extensão ou comunicação”, fazendo a diferenciação deste e posicionando-se criticamente.

Ao prefaciар o livro, Chonchol (2002), referindo-se ao ensaio que Freire escreve sobre a análise do agrônomo extensionista aponta:

Nos parece uma síntese mais profunda do papel que Paulo Freire assinala à educação compreendidas em suas perspectivas verdadeiras, que não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo (Chonchol, 2002, p. 11-12).

Humanização é uma das categorias primordiais no pensamento de Paulo Freire, que atravessa sua vasta escrita desde os tempos de sua experiência no Serviço Social da Indústria (Sesi). Além dessa rica experiência, observa-se em Veras (2024, p. 105) a atuação de Paulo Freire à frente do “Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (UR)”.

Tais experiências datam de meados do século XX, antes do golpe militar de 1964, que levou Freire à prisão e ao exílio. A humanização, portanto, é atingida pelo viés da educação em seu sentido amplo – seja ela formal ou não-formal, pois que se materializa no contexto de vivência dos homens e das mulheres por meio da comunicação e não da ação de fazer comunicados. Reafirma, assim, que a educação é um ato de comunicação entre os pares. Ao analisar a ação do agrônomo cuja análise substancia a obra de Freire (2002), Chonchol (2002, p. 12) anuncia, no Prefácio, o sentido que o autor dá à comunicação, isto é, “[...] mostra como a ação educadora do agrônomo, como a do professor em geral, deve ser a de comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao seu concreto inserido em uma realidade histórica”.

Nas ações de extensão, é fundamental zelar por bases de sustentação das pessoas enquanto sujeitos partícipes e não em condições de subordinação como se fossem “homens-objetos”. Os processos educativos associados aos “homens-sujeitos” se materializam interconectados – saber do professor, saber dos alunos, meio cultural nos quais estão inseridos esses sujeitos. Ou melhor,

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito é transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outros lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (Freire, 2002, p. 27).

A atitude curiosa que permeia o processo de conhecimento pode se caracterizar como uma ação dos sujeitos sobre o objeto de conhecimento. Conhecer não é uma dádiva, nem um depósito, nem acontece por meio

da simples abstração do real. Mas sim, e sobretudo, uma busca constante, uma ação integrada – como diz o ditado popular, “é preciso colocar a mão na massa”. Isto significa que para aprender a ler, por exemplo, é preciso estar envolto aos mecanismos que proporcionam tal aprendizagem, como o contato com os livros, acesso aos códigos gráficos, exercitar a atividade da leitura e da escrita, arriscar-se na aventura do conhecimento. Aprender a ler e escrever não é simplesmente uma atividade abstrata ou uma cópia, por isso mesmo, entendemos que se aprende pensando sobre o objeto, mas também interagindo com ele.

Assim como para aprender a andar de bicicleta é preciso o treino prático e não somente a teorização sobre a ação, para aprender a escrever é preciso estar diante do desafio da aprendizagem, tendo contato com os instrumentos que lhes possibilitam pensamento e ação, o que Freire (2003, p. 18) denomina de “preparo técnico” e “formação de disposições mentais”, ao se referir à aquisição de conhecimentos no processo educacional de democratização “decorrente da industrialização”. Em se falando de processos de alfabetização, sintetizamos que os instrumentos para tal aprendizagem envolvem o contato com lápis, papel e o(a) mediado(a) que direciona questões desafiadoras enquanto situações de aprendizagens que exigem senso de responsabilidade, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. Aprender, neste sentido, é um processo em que

[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é enchido por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (Chonchol, 2002, p. 13).

Aprender e apreender ligam-se simultaneamente, isso porque aprender não é copiar *ipsis litteris*, mas um encadeamento de ações orientando-se pela construção de um novo saber, visando a capacidade de construir e reconstruir, de atribuir sentido e significado à práxis social e cotidiana. É refazer-se frente à diversidade cultural e da “invasão cultural”, superando assim os referenciais que compõem a manipulação de populações menos favorecidas e com baixos níveis de escolaridade. Neste estudo,

Freire faz críticas ao conceito de extensão como ‘invasão cultural’ como atitude contrária ao diálogo que é a base de uma autêntica educação. Como o conceito de dominação, que se encontra tão frequentemente no âmago da concepção da educação tradicional, e como esta, em vez de libertar o homem, esvazia-o, reduz-lo a coisa, manipula-o, não permitindo que ele se afirme como pessoa, que atue como sujeito, que seja autor da histó-

ria e se realize nesta ação fazendo-se verdadeiramente homem (Chonchol, 2002, p. 13).

A ideia de humanização discutida por Freire (2002) nos permite avançar conceitualmente porque a humanização é a palavra com a qual Carlos Rodrigues Brandão define Paulo Freire, segundo observam Santiago e Batista Neto (2021, p. 7-8), ao afirmar que “sua vocação humanista o obrigava a transitar entre a literatura, a gramática, a filosofia, as ciências sociais, a pedagogia e mais campos do saber”. A humanização na perspectiva freireana, no campo educacional, é uma contraposição à reprodução literal e a memorização de conteúdos enciclopédicos. Neste sentido, o conceito de educação humanizadora supera a dimensão meramente técnica do ato de ensinar. Nessa abordagem, vê-se que Freire (2002, p. 15) “discute educação como uma situação gnosiológica, em cuja prática a ‘assistência técnica’ teria outra dimensão”. Educação e humanização estão numa relação dialética e imbricadas mutuamente, considerando os aspectos históricos sociais, econômicos e culturais na dinâmica do tempo presente.

No desenvolvimento do Capítulo I do livro de Freire (2002) há uma preocupação em relação à semântica da palavra extensão. O autor discorre que o termo extensão vai “[...] indicar a ação de estender em sua regência sintática do verbo transitivo de dupla complementação – estender algo a.” (Freire, 2002, p. 20). Nesse contexto, ao referir-se ao termo extensão universitária, estaríamos falando em levar conhecimentos acadêmicos para grupos externos à universidade. Contudo, a maior crítica que Paulo Freire faz ao uso do termo extensão está no desenvolvimento de ações em que o diálogo e a comunicação com os participantes não seja a tônica. Como se o conhecimento fosse uma dádiva entregue a “homens-objetos”, ignorando a existência de “homens sujeitos”. A partir da análise semântica feita no texto do Capítulo I, o autor argumenta uma contradição basilar, porque,

[...] ao estudar seu ‘campo associativo’ de significação, verificamos incompatibilidade entre ele e uma ação educativa de caráter libertador. Por isso mesmo, a expressão ‘extensão educativa’ toma a educação como prática da dominação. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não estender algo desde a ‘sede de saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem pouco – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, mas que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 2002, p. 25).

Reafirma-se, com isso, que o saber é uma construção coletiva e não uma dádiva a pessoas escolhidas. Neste sentido, não se pode falar em ex-

tensão como doação, mas fundamentalmente como uma reflexão sobre o objeto com os participantes deste. Quer dizer, é uma ingenuidade pensar que o conhecimento “[...] pode ser transferido e depositado nos educandos”, defende Freire (2002, p. 27). Afinal, como bem o demonstra, “conhecer é tarefa dos sujeitos, não dos objetos” (p. 27), sendo assim, os homens e as mulheres são, portanto, sujeitos da “práxis, da ação e da reflexão [...] para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes [...]” (p. 28). É no ato de agir, no trabalho cotidiano que se materializa o “aprendido-apreendido”. Isto é, um novo conhecimento precisa ser necessário e fazer sentido, originado na curiosidade inerente às capacidades cognoscitivas dos homens. Portanto,

Admirar a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (Freire, 2002, p. 31).

A partir das construções apresentadas por Freire (2002) de que o conhecimento se dá pela curiosidade do ser humano, por sua ação frente às demandas históricas e sociais e pela reflexão dialógica sobre a constituição desse conhecimento na prática, o autor faz severas críticas às atividades de extensão que não se pautem por estes princípios fundantes. Isso porque, segundo aponta, se a extensão se materializa enquanto “ato de transferência” não faz sentido algum porque não há criação. Para alcançar o desvelamento da realidade é preciso, pois, de “ação e reflexão”, alimentando, pois,

[...] a superação da percepção mágica da realidade, com a superação da ‘doxa’, pelo ‘logos’ da realidade. É tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade (Freire, 2002, p. 33).

Conhecer não é transferir saberes como se transfere dinheiro em contas bancárias. “O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 2002, p. 36).

No Capítulo II, Freire (2002) se detém à temática da “extensão e invasão cultural” no primeiro eixo. A “invasão cultural” está, para o pernambucano, “entre as várias características da teoria antidialógica da ação” (Freire, 2002, p. 41). Acentua ainda uma distinção clara, afirmando que

toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores (Freire, 2002, p. 41).

A “invasão cultural” é criticada por Freire exatamente por ser contraditória aos princípios da “educação como prática da liberdade”, a qual defende desde os “tempos fundantes”. Esta se materializa enquanto uma ação antidialógica, autoritária, portanto. A seguir, pode-se ver alguns de seus argumentos tecidos para esclarecer esse ponto:

O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadido, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos, têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; estes dizem a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. **O invasor pensa**, na melhor das hipóteses, **sobre** os segundos, **jamais com** eles [...] o invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição [...] assim, é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade (Freire, 2002, p. 41-42, grifos nossos).

Os principais mecanismos usados por aqueles e aquelas que se aliam à condição de invasor são, segundo os apontamentos de Freire (2002, p. 42), “a propaganda, os *slogans*, os ‘depósitos’, os mitos”. Adicionalmente, tem-se a “manipulação” e a “conquista”. Por meio desses instrumentos persuasivos, os invasores da cultura encontram presas fáceis explorando o “[...] emocional dos indivíduos, a manipulação inculca neles a ilusão de atuar” (Freire, 2002, p. 42). Esses dois mecanismos, tanto da “manipulação”, quanto da “conquista”, estão ligados não à educação libertadora, mas sim, e sobretudo, às ações educativas que se inserem na perspectiva da domesticação e da ação “antidialógica”. Nesse sentido, são terminologias que trazem sentidos antagônicos e que imprimem, sobremaneira, valor à cultura alheia como superior à cultura produzida no contexto de vivência das pessoas em seu ambiente sócio-histórico e cultural. Ao contrário da “invasão cultural”, tem-se a abordagem dialógica acentuando que “ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (Freire, 2002, p. 43).

Como parte desse debate em que se dá a crítica à “invasão cultural”, observa-se o contraponto fundamental, alimentado pelo conceito de diálogo como condição da existência humana. Para Freire (2002, p. 43), “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Constitui-se, então, nas relações de pertencimento e afetividade um verdadeiro processo de reconhecimento de sujeitos inacabados, de sonhos e buscas, de incertezas, mas, acima de tudo, de curiosidade.

A contribuição freireana é substancial ao entendimento de que “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo” (Freire, 2002, p. 47), constata-se neste referencial que “o saber começa com a consciência do pouco saber [...] é sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais” (Freire, 2002, p. 47). O autor acrescenta ainda que “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (Freire, 2002, p. 47). Decorrente do pensamento e das práticas dialógicas, Freire (2002) indica que dialogar não é perda de tempo, como pensam os atores antidialéticos. Pelo contrário, à medida que se promove o diálogo, se faz falar as vozes silenciadas daqueles e daquelas que sofreram e que sofrem o esquecimento histórico, o silenciamento das vozes humanas de pessoas e grupos populares, marginalizados socialmente. Nesse movimento, observa-se a manipulação por quem detém o saber mais valorizado seja referendado pelo capital econômico ou cultural que usam de seu poder sobre os excluídos.

O diálogo não é um jogo de perguntas e respostas aleatórias, mas sim um momento formativo intencional, através do qual se viabiliza a problematização das situações existenciais. Esta categoria é argumentada por Freire (2002, p. 53) revelando que “tudo pode ser problematizado [...] o melhor aluno de Filosofia não é o que disserta, *ipsis* como na universidade, não é o que mais memorizou as fórmulas, mas sim o que percebeu a razão destas”. Tão importante quanto o diálogo em Paulo Freire é a categoria problematização, que, aliás, é condição para sua materialidade. Evidencia assim que

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico ou técnico, seja de um conhecimento ‘experencial’), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (Freire, 2002, p. 52).

No âmbito da construção dialógica, a problematização emerge como um processo intencional e cuidadosamente articulado, destinado a promover a desmistificação e a superação da visão ingênua sobre a realidade histórica e social. Sob essa perspectiva, ocorre o desvelamento da realidade aparente, evocando a alegoria platônica do mito da caverna: os indivíduos, libertos das correntes que os mantinham cativos na escuridão, passam a contemplar a luz fora da caverna, transcendendo as sombras. Enquanto acorrentados, se tem uma ilusão da realidade. Com a problematização, se faz “necessário que ele reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu” (Freire, 2002, p. 52), aclarando ideias antes obscuras, presas às correntes da ignorância deriva-

das da escuridão da caverna. A problematização permite que a história seja revelada.

De repente algumas perguntas se fazem necessárias. É possível elucidar a realidade entre os sujeitos isoladamente? Que papel exerce o docente e/ou o mediador do processo educativo? Há intencionalidade no processo dialógico? Busca-se respostas no próprio Paulo Freire, e este responde categoricamente:

O papel do educador não é o de ‘encher’ o educando de ‘conhecimento’, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos (Freire, 2002, p. 53).

Ora, é discutindo o significado das coisas, da sua existência, da importância do saber escolar, das relações de trabalho, da luta de classe, do trabalho nas fábricas, que se entende a história, a si mesmo e os outros com os quais se convive. É promovendo momentos de formação/educação formal e não-formal que os sujeitos juntos podem encontrar saídas para as amarras e as tramas sociais da exclusão. É por meio do empoderamento que ações práticas são mobilizadas no sentido da inclusão e da transformação social. A atividade educativa, nessa perspectiva, é dotada de intencionalidade e ausência de neutralidade, isso considerando os pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Assim sendo, o professor e/ou mediador e/ou educador e/ou coordenador exercem papéis fundamentais no processo de busca, problematizando as condições existenciais, tais como: a propaganda que sai constantemente nos meios de comunicação de massa e induz ao consumo exacerbado; a ausência de escolas em povoados isolados; a divisão de classe social; o poder econômico nas mãos de poucos; a escola elitizada, a ideologia da classe dominante, etc. O uso da palavra é provocado e, assim, favorece o diálogo entre os pares, usando como referência, a maiêutica socrática para fazer nascer o conhecimento novo, através da reflexão sobre o vivido no cotidiano com a manifestação de atos da comunicação. Desafiados, os educandos buscam a construção de novos saberes a partir do saber existente oriundo do senso comum. Com o processo dialógico e a problematização chega-se à conscientização, diz Freire (2002, p. 55), que segue afirmando:

na dialogicidade, na problematização, educador-educando, educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saberes se encontram em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo que justificar-se na sua transformação. A problematização

dialogica supera o velho *magister dixit*, em que pretende esconder-se os que se julgam ‘proprietários’, ‘administradores’ ou ‘portadores’ de saber.

Na tessitura do terceiro capítulo, Paulo Freire (2002) escreve sobre a diferenciação entre extensão ou comunicação, que é o título do livro, e a educação como uma situação gnosiológica. O autor inicia o capítulo com os argumentos que demarcam a capacidade humana de fazer mudanças no curso da vida a partir de seu próprio trabalho. Enquanto o animal produz aquilo que é de sua natureza, o ser humano tem a capacidade de pensar uma ação a ser realizada a partir dos condicionantes históricos e sociais, assim como, também, os prós e os contras de tal ação.

O trabalho atinente aos seres humanos tem uma característica importante que é “o mundo da comunicabilidade” (Freire, 2002, p. 65) através dos recursos fundantes sustentados na capacidade de pensar e agir sobre o próprio pensamento e sobre sua materialidade. Distingue-se, por conseguinte, o homem dos demais animais, observando que há um entrelaçamento entre o pensar e fazer, ou seja,

O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam (Freire, 2002, p. 66).

A construção teórica freireana é concebida na coletividade, afinal,

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (Freire, 2002, p. 66).

Nesse sentido, compreender o processo de comunicação é, também, compreender os sentidos da educação que se constituem mutuamente na relação dialógica entre os pares. É importante considerar, ainda, que “a comunicação se faz por meio das palavras”. Assim sendo, há uma relação intrínseca entre esses elementos “pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (Freire, 2002, p. 70), que são, na verdade, capacidades cognoscitivas inerentes ao ser humano.

Dadas essas anotações, do ponto de vista teórico e prático, das experiências de extensão que Paulo Freire analisa neste ensaio e da defesa dos elementos da comunicação entre os homens no rumo do entendimento da existência histórica, Freire (2002, p. 74), “responde negativamente

à extensão e positivamente à comunicação”. Ou seja, o trabalho do agrônomo em análise no ensaio, não seguiu os princípios da comunicação no entendimento do que seja esta. Mas, na proposição de uma técnica oriunda do campo acadêmico para os camponeses da reforma agrária, sem antes estabelecer relações dialógicas, efetivas e de produção do conhecimento a partir do contexto, da vivência daquelas pessoas e com elas.

Por isso mesmo, se reporta à “[...] pobreza e as limitações do conceito de extensão agrícola [...]” (Freire, 2002, p. 12), em que sinaliza que a ausência de bons resultados está atrelada à ausência de diálogo com a realidade porque há, nesse sentido, “uma visão ingênua da realidade” e “um claro sentido de superioridade, de dominação com que a técnica enfrentava o camponês inserido em uma estrutura agrária tradicional” (p. 12).

A leitura do livro em tela nos faz pensar sobre algumas categorias freireanas ali revisitadas como a educação, o diálogo, a problematização, a comunicação. Através dessas lentes se pode enxergar além da realidade aparente, das sombras projetadas naquelas pessoas acorrentadas e presas às cavernas, usando aqui a analogia do mito da caverna de Platão.

Dessa marca conceitual que intercalou a voz freireana na sua tessitura textual, feita na primeira parte deste texto, informamos que, na sequência, faremos uma descrição do GEPEd e o relato de vivências com projetos de extensão, fundamentalmente as memórias do projeto “*Diálogos formativos em tempos de pandemia: ensinar e aprender a pesquisar*”, que foi realizado em tempos pandêmicos (2020), no formato virtual, aprovado em edital Proex/Ufac, sem financiamento.

GEPEd, Projetos de Extensão e o relato de vivências

O GEPEd foi criado em 2012 por um grupo de professoras e pesquisadoras da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta*, para atender demandas institucionais do Ensino Superior ligadas à pesquisa. O grupo foi certificado pela Ufac desde 2013 e, de acordo com o Quadro 1, se observa o quantitativo de seus pesquisadores.

Quadro 1. Demonstrativo de Recursos Humanos do GEPEd em 2024

Formação acadêmica	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Colaboradores estrangeiros	Total
Doutorado	11	0	0	0	11
Mestrado	7	4	2	0	13
Especialização	2	0	0	0	2

Formação acadêmica	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Colaboradores estrangeiros	Total
Graduação	1	3	0	0	4
Ensino Médio	1	0	0	0	1
Outros	0	6	0	0	6

Fonte: Elaborado pelos autores⁶, 2024.

Quanto às linhas de pesquisa atualizadas, tem-se: 1) Desigualdades sociais e desigualdades educacionais; 2) Educação, cultura e diversidade; 3) Formação de professores e práticas educativas; 4) Formação docente e representações sociais. A líder do grupo desde sua criação é a professora Maria Aldecy Rodrigues de Lima — licenciada em Pedagogia pela Ufac, mestra e doutora em educação, com estágio pós-doutoral na Cátedra Paulo Freire da UFPE. O vice-líder é o professor Éverton Melo de Melo – graduado em Matemática pela Ufac, mestre e doutor em Educação. Quanto à sua repercussão⁷, destaca-se que:

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação nasce da necessidade de registarmos sistematicamente os estudos e pesquisas realizadas pelos membros (professores/pesquisadores e alunos) que integram o grupo e que se utiliza de referenciais da Teoria das Representações Sociais, da Etnomatemática, da Formação docente, da Cultura e diversidade, dentre outros, em seus estudos e pesquisa de mestrado e doutorado. A diversidade do contexto amazônico é marcada pelo realismo que envolve: Culturas indígenas, Ribeirinhos, Saberes tradicionais, Ensino, Formação docente, Processo e práticas Educativas. Ligados ao Centro de Educação e Letras (CEL) e ao Centro Multidisciplinar (CMULTI), queremos nos fortalecer enquanto grupo de estudo e pesquisa, ampliar e difundir os resultados das pesquisas feitas na multiplicidade das vozes amazônicas. Integrando assim, um corpo estruturado de pesquisadores que ultrapassam os limites da floresta acreana na propagação dos saberes aqui produzidos.

Apresentamos na sequência o Quadro 2, contendo a lista dos projetos cadastrados (2018 e 2023) na Plataforma de Projetos da Proex/Ufac que foram coordenados pela líder do GEPEd. Vale sublinhar que todos esses projetos se enquadram na modalidade de fluxo contínuo, aprovados sem financiamento pela Ufac. Contudo o II Congresso de Educação do Vale do Juruá (Cevaj) foi aprovado pelo CNPq com um financiamento no valor de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), através do cartão pesquisador. O parco recurso foi usado nas demandas do evento, inclusive com pagamento de pró-labore para o palestrante de nível nacional. Na ocasião, o professor

6 Demonstrativo disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/38265#indicadores>. Acesso em: 3 jun. 2024.

7 Repercussão do GEPEd, disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/38265>. Acesso em: 3 jun. 2024.

José Carlos Libâneo, fez a palestra de encerramento do evento no ano de 2014, no Teatro do Môa da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* em Cruzeiro do Sul/AC.

Quadro 2. Projetos de extensão coordenados pela líder do GEPEd, cadastrados na Plataforma de Ações de Extensão (Paec/Ufac – 2018 - 2023)

Projeto	Período de realização	Ano
PARFOR: formar professores, dialogar com a realidade Edital N° 003/2017 – Fluxo Contínuo/Curricularização	início: 30/01/2018 término: 23/02/2018	2018
CORREDOR CULTURAL. NÃO É NÃO! PARFOR-MTH contra toda forma de assédio Edital N° 001/2019 – Fluxo Contínuo/Curricularização	início: 08/03/2019 término: 06/04/2019	2019
É brincando que se aprende Edital N° 001/2020 – Fluxo Contínuo	início: 11/01/2020 término: 18/01/2020	2020
Diálogos formativos em tempos de pandemia: ensinar e aprender a pesquisar Edital N° 001/2020 – Fluxo Contínuo	início: 03/08/2020 término: 14/10/2020	
Aula Inaugural - PPEHL – 2021 Edital N° 001/2021 – Fluxo Contínuo	início: 30/04/2021 término: 03/05/2021	2021
Silenciamento e (r)existência: do texto regional à leitura global Edital N° 001/2021 – Fluxo Contínuo	início: 26/05/2021 término: 26/11/2021	
De repente 30 – vlog da pedagogia - <i>Campus Floresta</i> Edital N° 001/2022 – Ações de extensão/Fluxo Contínuo	início: 04/08/2022 término: 30/11/2022	2022
Recurso didático para a educação infantil: produção e edição de vídeo-aula Edital N° 001/2022 – Ações de extensão (Fluxo Contínuo)	início: 12/01/2022 término: 30/03/2022	
V CEVAJ. 30 anos de Pedagogia: Celebração e [R] Existência frente à nova condição humana Edital N° 001/2022 – Ações de extensão (Fluxo Contínuo)	início: 15/06/2022 término: 25/11/2022	
A produção de recursos didáticos frente aos desafios de alfabetizar e letrar na escola Edital N° 001/2023 – Ações de extensão (Fluxo Contínuo)	início: 07/03/2023 término: 24/03/2023	2023

Fonte: Elaborado pelos autores (2024), com base na plataforma de gerenciamento de projetos da Ufac⁸.

Na condição de colaboradora em projetos de extensão coordenados por pesquisadores do GEPEd, a atuação de sua líder se deu nas seguintes ações: I Seminário do GEPEd, coordenado pelo professor Rafael Marques em 2017, pesquisador do GEPEd à época; colaboradora no projeto “Professores em Ação: nivelando saberes”, coordenado pela professora Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra, em 2019; participação na comissão organizadora do projeto de extensão intitulado “II Seminário GEPEd – Como me tornei

8 Plataforma de gerenciamento de projetos da Ufac. Disponível em: https://sistemas.ufac.br/plataforma_projetos/extensao/listagem_projetos_coordenador/?edital=37. Acesso em: 16 jul. 2024.

professor(a): o cotidiano e as práticas pedagógicas dos acadêmicos do Parfor/Pedagogia de Marechal Thaumaturgo/AC”, coordenado pela professora Jussara Oliveira de Souza, em 2020. Registra-se, ainda, as atividades de presidente da comissão organizadora das versões do Cevaj – ver Quadro 3.

Quadro 3. Sobre o Congresso de Educação do Vale do Juruá (Cevaj)

Projeto/Congresso	Ano
I CEVAJ – Congresso de Educação do Vale do Juruá: 20 anos de Pedagogia.	2012
II CEVAJ – Congresso de Educação do Vale do Juruá: Educação, Diversidade e Fronteiras: um olhar para além da Amazônia	2014
III CEVAJ – Congresso de Educação do Vale do Juruá. Formação docente: diversidade de saberes e de práticas	2016
IV CEVAJ e II SemDPpehl – Congresso de Educação do Vale Do Juruá & II Seminário Discente do PPEHL: Ensino e pesquisa em tempos de pandemia: cenários do cotidiano e a (r)existência da docência	2020
V CEVAJ e III SemDPpehl – Congresso de Educação do Vale Do Juruá & III Seminário Discente do PPEHL. 30 anos de pedagogia: celebração e [r]existência frente à nova condição humana em tempos pandêmicos.	2022

Fonte: Elaborado pelos autores (2024) com base nos Registros de vivências e consulta ao site do V Cevaj⁹.

O ano de 2012 foi um marco importante na trajetória e consolidação do Curso de Pedagogia da Ufac em Cruzeiro do Sul, interior do Acre. Comemorou-se, neste ano, os 20 anos de implantação do curso.

A celebração não poderia ter outro tom senão a realização de um evento acadêmico científico como foi o I Congresso de Educação do Vale do Juruá [...] os ecos dessa história registraram conferências, palestras, minicursos, mesas redondas, sessões de comunicação oral, apresentações artísticas e culturais, exposição de recursos didáticos, artesanatos indígenas e marchetaria. O evento foi realizado no período de 26 a 30 de novembro com um dia comemorativo com atividades lúdicas e recreativas que foi o dia 1º de dezembro. Nessa segunda parte, realizamos uma ginca na estudantil entre os acadêmicos dos cursos de licenciatura e de bacharelado do *Campus* objetivando a integração entre professores, alunos, funcionários e pesquisadores, alunos egressos e a comunidade educacional da região do Vale do Juruá (Lima *et al.*, 2014, p. 8).

Desse nascedouro se estende ao longo dos anos a ideia de realização do Cevaj no formato presencial na Ufac – *Campus* Floresta. A partir de 2020 o evento foi realizado em conjunto com o Seminário Discente do PPEHL (SemDPpehl), conforme se observa no Quadro 3. Lembrando ainda que essa versão ocorreu toda no formato *online*, dadas as recomendações de isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19. Em 2022, o

⁹ Disponível em: <https://sites.google.com/ufac.br/vcevaj>. Acesso em: 16 jul. 2024.

evento retomou sua realização na versão presencial e a parceria continuou com o mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, considerando nossa atuação tanto na graduação quanto na pós-graduação – vinculados aos Centro de Educação e Letras (CEL) –, da Universidade Federal do Acre.

Projeto de extensão “Diálogos formativos em tempos de pandemia: ensinar e aprender a pesquisar”, registrando memórias

Este projeto foi desenvolvido no formato *on-line* em meio à crise sanitária mundial vivida no ano de 2020, depois dos momentos de isolamento social e indecisão de como seria o fazer docente. O projeto foi implementado assim que a fase mais crítica da pandemia e os momentos de maior tensão relacionados ao adoecimento foram minimizados. Foram momentos difíceis, tanto aos professores, quanto à equipe administrativa, pois ambos tiveram que se adaptar e aprender a usar as plataformas digitais para dar aula, participar de reuniões institucionais, fazer *lives* e, assim, estar em contato com os estudantes.

Foi nesse contexto de dúvidas e do repensar a docência que nasceu a ideia de desenvolvermos o projeto de extensão Diálogos Formativos em Tempos de Pandemia: Ensinar e Aprender a Pesquisar. Em termos didáticos e metodológicos, tudo era novo para nós professores(as), mas precisávamos dialogar e estar em contato com os estudantes da graduação que faziam TCC à época, e os mestrandos em processo de desenvolvimento de suas pesquisas. Lançada a ideia do projeto no GEPEd, fizemos contato com diversos professores e professoras de instituições de ensino superior, com professores da própria Ufac, Cátedra Paulo Freire da UFPE, da UEM, UFRN, UFPB e da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC), buscando estabelecer parcerias a partir de suas áreas de conhecimento e atuação profissional que pudessem nos ajudar nessa tarefa educativa relacionada à pesquisa, as questões atinentes à metodologias, a ética em pesquisa com seres humanos, os procedimentos de estudo acadêmico, plágio, coleta e análise de dados e os desafios do PPEHL¹⁰ frente a esta demanda emergencial do tempo pandêmico.

O projeto tinha como objetivo geral “Criar condições de diálogos formativos de modo *online* para estudantes de graduação e da pós-graduação sobre pesquisa”. Quanto aos objetivos específicos: “Estabelecer rela-

10 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta em Cruzeiro do Sul-AC.

ções dialógicas sobre a pesquisa acadêmica; aprender a dialogar de forma sistemática e *online* sobre a pesquisa; interagir e zelar pela pesquisa de forma ética”.

A metodologia se deu através de diálogos formativos (palestras) com professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras somando 10 diálogos que foram pensados e executados na realização desse projeto de extensão. Usamos plataformas *online* para realização dos diálogos como o estúdio virtual do *Stream Yard*¹¹ com transmissão ao vivo pelo canal do *Facebook* e do *Youtube*¹², onde os diálogos estão disponíveis, quais sejam:

Diálogo 1 - As questões éticas da pesquisa com seres humanos e o uso da Plataforma Brasil;

Diálogo 2 - O texto acadêmico e os cuidados para evitar plágio;

Diálogo 3 - Propostas para ensinar a estudar o texto acadêmico;

Diálogo 4 - Ensaio sobre a pesquisa qualitativa;

Diálogo 5 - Paulo Freire e o método dialógico;

Diálogo 6 - A análise de conteúdo: um olhar teórico de análise de dados;

Diálogo 7 - O uso das tecnologias e a pesquisa na pós-graduação;

Diálogo 8 - Os cursos de licenciatura e o uso das tecnologias aplicadas ao ensino;

Diálogo 9 - Desafios do ensino remoto no âmbito do PPEHL;

Diálogo 10 - Formação de professores em tempos de pandemia e os dilemas da pesquisa em educação.

Este projeto conta com a colaboração de numerosos parceiros e parceiras. Sua realização envolveu tanto os pesquisadores da Ufac, vinculados ou não ao GEPEd, quanto professores de outras instituições que, em diálogo constante, contribuíram para superar as barreiras geográficas do país. Durante aquele momento emergencial, as mídias digitais e as plataformas anteriormente mencionadas desempenharam o papel dos principais meios de comunicação.

11 Vale a ressalva que a plataforma foi paga por Maria Aldecy Rodrigues de Lima durante os meses de atuação do projeto como uma condição de melhor uso desta.

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/live/RZVUOGjnQjI>. Acesso em: 10 maio 2024.

Considerações finais

Evidencia-se com a leitura de Paulo Freire (2002) a necessidade de pensarmos as ações de extensão desenvolvidas na Ufac junto às comunidades extra-acadêmicas, assim como junto ao público acadêmico, considerando a proposta da curricularização da extensão incorporada na proposta curricular dos cursos de nível superior. Aqui nos reportamos especificamente ao Curso de Pedagogia da Ufac — *Campus Floresta*. As ações são feitas com base na Resolução Cepex nº 045, de 11 de setembro de 2017, da Universidade Federal do Acre, conforme apresentado no Quadro 1. Alguns dos editais para projetos de extensão já trazem a marca da curricularização que atende às prerrogativas legais contidas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A leitura de *Extensão ou comunicação?* é base para reflexões entre professores, pesquisadores e estudantes sobre extensão, concebida como um dos elementos do tripé universitário. Obviamente, Freire (2002) escreveu a obra em questão em razão da defesa da educação humanizadora considerando os homens e as mulheres como sujeitos de direito, portadores de falas, produtores de histórias. Esta leitura no tempo presente é um alerta sobre a forma como devem ser concebidas e executadas as ações de extensão. Além disso, manifesta a posição filosófica e conceitual freireana, que se apoia no diálogo como atividade preponderante no modelo de educação libertadora, a qual seguimos como sustentação de uma proposta de educação inovadora que se estende desde meados do século XX.

Ao longo de nossa vivência de estudante, bem como na condição de servidores públicos, temos construído memórias sobre ações de extensão. Primeiro como participantes desses projetos, depois, propondo-os. Todos os momentos formativos foram importantes, seja no formato virtual ou presencial, de modo que nos colocaram frente à reflexão sobre a importância da conexão entre a universidade e a comunidade.

Nesse sentido, entende-se que a extensão universitária pode seguir os preceitos teóricos e práticos do educador Paulo Freire, cidadão que defendeu a educação como processo de humanização, corporificado na realidade vivida pelos homens na sua condição existencial de “homens-sujeitos” e não de “homens-objetos”. Os primeiros, pensam, atuam, falam. Os segundos, são esvaziados da consciência coletiva e da humanização, são “coisificados”, porque a eles foi negado o direito da fala e do reconhecimento de si na história.

Por fim, cumpre-nos lembrar que o GEPEd tem, ao longo desses anos, procurado estabelecer relações dialógicas entres seus pares, pensando em projetos e realizando ações nas áreas de atuação de seus pesquisadores e pesquisadoras, pensando a extensão além da Ufac. Através dessas práticas, entendemo-nos sujeitos em processo de construção do “saber mais”, corroborando o pensamento do Patrono da Educação Brasileira. Atravesando esses processos, sentimos que nos tornamos mais interativos, mais dispostos ao processo de compartilhamento de novas informações, conhecimentos e saberes. Entendemos, por fim, que o conhecimento é infinito e que há sempre o que aprender com o outro, na comunicação, no diálogo, na partilha.

Referências

CHONCHOL, Jacques. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GUEDES, Marília Gabriela *et al.* O pensamento de Paulo Freire como referência teórico-metodológica na produção acadêmica da UFPE. *In*: GUEDES, Marília Gabriela; SILVA, Maria Claudilene da; GONTIJO, Daniela Tavares (org.). **Nas trilhas da esperança: a presença de Paulo Freire na produção acadêmica da UFPE**. Recife: UFPE, 2023. p. 27-61.

GUERRA, Marcos José de Castro. Prefácio. *In*: LIMA, Igor; PASSOS JÚNIOR, José Francisco dos; JAGUARIBE, Renata. **40 horas de angicos: memórias dos alunos de Paulo Freire no RN**. Mossoró: Edufersa, 2022.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de *et al.* (org.). **Desafios da formação docente: 20 anos de Pedagogia em Cruzeiro do Sul**. São Paulo: All Print Editora, 2014.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; ROCHA, Cleidison de Jesus; ROCHA, Ana Flávia de Lima. A reinvenção da docência em tempos de pandemia: experiência do regime remoto emergencial em uma universidade pública. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão (org.). **Coletânea profissão docente na Educação Básica: profissão docente e Ensino Remoto Emergencial**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. v. 6, p. 611-623.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Andarilhando nas trilhas da esperança: palavras à guisa de prefácio. *In*: SILVA, Maria Claudilene da;

GUEDES, Marília Gabriela; GONTIJO, Daniela Tavares (org.). **Nas trilhas da esperança:** a presença de Paulo Freire na produção acadêmica da UFPE. Recife: UFPE, 2023.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Prefácio. *In*: SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José (org.). **Olhares sobre Paulo Freire:** vida, história e atualidade. Recife: Cepe, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 45, de 11 de setembro de 2017.** Estabelece normas de regulamentação, registro, avaliação, curricularização das ações de extensão e composição do Comitê Multidisciplinar de Extensão (CME) na Universidade Federal do Acre. Rio Branco: Cepex, 2017.

VERAS, Dimas Brasileiro. “Quanto mais gritam por repressão, mais o mundo responde com Paulo Freire”: entrevista com Dimas Brasileiro Veras. *In*: VASCONCELOS, Joana Salém (org.). **Inquérito Paulo Freire:** a ditadura interroga o educador. São Paulo: Elefante, 2024.



CAPÍTULO 2

Da universidade ao chão da escola:

ação de Extensão na construção e consolidação de saberes docentes

Cleide Vilanova Hanisch
Kemelly de Oliveira Cadaxo

Introdução

A formação docente é um processo imprescindível e permanente no aperfeiçoamento da docência (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009; Pimenta; Lima, 2006). À vista disso, é fator central da profissão docente, demandas oriundas dos agentes envolvidos nesse processo – formadores e formandos –, um progressivo compromisso com a inovação, a transformação, a reflexão e a tomada de decisões frente à complexidade deste processo.

A escola configura-se como o lócus de formação e a universidade como espaço social que aproxima os futuros professores da realidade escolar e de tudo que ocorre nessa realidade, possibilitando-lhes vivenciar situações relativas ao “exercício da profissão” (Nóvoa, 2009), ou como registrado por Saviani (2009, p. 151), experimentar “o ato docente como fenômeno concreto”.

Nesse contexto, a extensão universitária assume um relevante papel, na medida que se caracteriza como uma das mais expressivas e significativas estratégias que a universidade utiliza para se conectar com as diversas esferas da sociedade, entre elas a escola. Essa conexão, por sua vez, promove a construção e a troca de saberes entre comunidade e universidade, tornando, assim, possível a produção de um conhecimento acadêmico mais elaborado e mais condizente com a realidade social dos agentes envolvidos nessa dinâmica e, por conseguinte, a formação de um profissional cidadão, autônomo e consciente de seu papel na realidade em que atua.

Nesse sentido, a extensão se configura como um processo educativo, cultural e científico que

possibilita ao acadêmico a experiência de vivências significativas que lhe proporciona reflexões acerca das grandes questões da atualidade e, com base na experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, o desenvolvimento de uma formação comprometida com as necessidades nacionais, regionais e locais, considerando-se a realidade brasileira. Os três fundamentos da universidade, isto é, ensino, pesquisa e extensão, propiciam experiências a discentes e docentes, mas a extensão faz a associação paralela imediata entre o conhecimento científico e o popular (Saraiva, 2007, p. 45).

Em vista disso, este artigo, fruto de uma extensão universitária, relata as experiências formativas dos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) compartilhadas em *podcast* intitulado *Podletras: Residência Pedagógica em Foco*, com o objetivo de refletir acerca dos saberes que essas experiências possibilitaram construir e sobre suas implicações na formação inicial dos futuros professores da educação básica.

Compreendemos que o PRP se configura como uma política voltada para a formação de professores comprometidos com o ensino de qualidade e a educação inclusiva. Portanto, apresentar reflexões sobre as experiências dos agentes do programa é primordial para debater a formação docente e a importância da continuidade e do funcionamento dessa política.

Sendo assim, discutimos, a seguir, os referenciais teóricos adotados para fundamentar as discussões acerca da extensão universitária; na sequência, delineamos, em linhas gerais, o PRP do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Acre, *campus* Floresta, bem como o projeto de extensão que originou o *PodLetras*. Prosseguindo, refletimos sobre as experiências relatadas pelos licenciandos nos episódios do *podcast* e, por fim, tecemos as considerações finais do estudo.

A Extensão como espaço propício à formação docente

A universidade é, por excelência, um espaço que possibilita a construção e a agregação de inúmeros saberes heterogêneos. Por esse motivo se constitui como base para a formação profissional dos estudantes e para a transformação social de um país. Uma das ações que dispõe a universidade para a concretude dessa base pode ser representada pelo princípio da indissociabilidade das três dimensões constitutivas do ser e fazer da educação superior – ensino, pesquisa e extensão, conforme assinala a Constituição Federal de 1988 e, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Sobre esse aspecto, Kwasaki (1997) reitera a importância da universidade articular as ações de ensino, pesquisa e extensão o mais próximo possível das demandas sociais e econômicas da sociedade. E, nesse processo de articulação de suas ações, a universidade se vê forçada a “ultrapassar seus muros” para caminhar em direção à sociedade. A transformação social passa, então, a ser um importante eixo da orientação estratégica das ações da universidade e a extensão começa a ser considerada como importante elemento articulador da pesquisa e do ensino, a serviço da sociedade (Dubeux, 2018). Reiterando com Medeiros (2017, p. 6), segundo o qual:

o lugar por excelência onde esta ação interativa entre educação, formação acadêmica, saberes populares é o lugar da Extensão universitária, espaço que é a linha de frente no sentido de integrar as ações do Ensino e da Pesquisa, com a realidade social e com o cotidiano.

Em outras palavras, a relação mais direta entre universidade e sociedade é proporcionada pela extensão universitária, compreendida como

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. [...] 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 [...]. (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2010, p. 21)

Sob esse viés, a extensão universitária é vista como elemento de conexão entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade, por isso se caracteriza como “uma via de mão dupla”. Tal conexão, por seu turno, proporciona ao acadêmico experiências significativas que lhes permitem refletir acerca das questões atuais e, de modo simbiótico, produzir novos conhecimentos a partir de tais experiências, os quais fun-

damentam uma formação compromissada com as demandas nacionais, regionais e locais e mais condizente com a realidade em que os atores sociais estão inseridos.

Nessa compreensão, os sentidos e significados da extensão residem na estruturação de um espaço acadêmico mediado pelo diálogo de distintos saberes (Freire, 1979), propiciando a associação paralela imediata entre o conhecimento científico e o popular. Sendo assim, configura-se como um processo educativo altamente dinâmico na medida que auxilia a aproximação entre a teoria recebida na universidade por meio do ensino da sala de aula e o aprendizado, no cotidiano social, mediante as vivências do cenário da realidade, colaborando assim, para o que defende Santos (2005, p. 55), o advento de uma “universidade de aproximação”.

É nesse contexto que a extensão, sem dúvida, tem se mostrado como uma ação extremamente profícua e necessária, pois proporciona a interação do futuro profissional docente com o seu campo de atuação, isto é, com a escola, com suas práticas pedagógicas e com seus protagonistas: alunos e professores (Corte; Lemke, 2015), favorecendo a construção de saberes que lhe servirão como fundamento para sua futura prática pedagógica e como reflexão sobre os novos e complexos paradigmas apresentados pela sociedade e pela educação.

Portanto, parte-se do princípio de que a formação do futuro professor deve estar inserida permanentemente na comunidade escolar, oportunizando a troca de saberes entre academia e comunidade e a percepção mais atenta às mudanças que ocorrem no mundo e nas relações entre o saber e as pessoas. Assim, essa formação, de certo, possibilitará ao futuro profissional docente sua compreensão de ser socialmente responsável, livre, reflexivo e autônomo, capaz de compreender a realidade em que atua e, em particular, seu papel de agente transformador desta realidade.

Dito de outro modo, a inserção do futuro profissional docente na comunidade escolar por meio da extensão universitária promove uma formação alicerçada na procura do saber ser, saber fazer e saber aprender (Tardif, 2014), isto é, na formação de suas competências, além de colaborar na construção de sua identidade profissional e no conhecimento inicial dos desafios da docência. Sendo assim, evidencia-se que a formação docente perpassa as instâncias do conhecimento científico e metodológico. Nas palavras de Tardif (2014, p. 178), “o ‘saber-ensinar’ refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes”, que, por sua vez, se constitui em um dos elementos constitutivos da formação universitária materializada em ações de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, este artigo retrata as experiências formativas dos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) compartilhadas em *podcast* intitulado *Podletras: Residência Pedagógica em Foco*, com o objetivo de refletir acerca dos saberes que essas experiências possibilitaram construir e sobre suas implicações na formação inicial dos futuros professores da educação básica. Suas autoras foram as articuladoras da ação aqui relatada.

Parte-se da ideia de que é na escola que grande parte desses saberes trabalhados no interior das instituições de formação de professores encontram sua interface com a prática. Dessa forma, os saberes que se originam das experiências, propiciados pela interface da teoria com a prática no chão da escola, assumem papel fulcral, visto que, segundo Tardif (2014), constituem o saber-fazer e o saber-ser fundamento da competência profissional. Em suas palavras:

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação a interioridade com sua própria prática. [...] Caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e, impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua e sobre o qual poderiam reivindicar um controle social legítimo (Tardif, 2014, p. 54).

Nessa perspectiva, vislumbramos que a extensão universitária tem muito a contribuir ao possibilitar a construção de situações que favoreçam a articulação entre a teoria e a prática, no sentido de que os futuros professores, em parceria com os seus professores orientadores e os professores preceptores, desenvolvam os diversos saberes necessários ao exercício da docência e que, nessa troca, a comunidade em que esses atores sociais estão envolvidos se beneficie. Assim, seguramente, a extensão cumpre o seu papel de promover a transformação social e a melhoria da formação do futuro educador.

Esboçados os fundamentos teóricos que sustentam a discussão sobre a extensão universitária nesse estudo, na sequência, discutimos os espaços oriundos das experiências e das reflexões acerca dessas vivências – o PRP e o projeto de extensão.

Espaços das vivências

• O Programa

O PRP é uma ação proposta no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem por finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. Para cumprir tal propósito, as Instituições de Ensino Superior (IES) são selecionadas mediante Edital Público Nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica. Uma vez selecionadas, as IES procedem, então, com a seleção das propostas dos subprojetos dos seus cursos de licenciatura que comporão o projeto institucional do PRP.

O programa é concebido em regime de parceria entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e as IES selecionadas mediante edital público. Essa parceria é formalizada por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) estabelecido entre a Capes e as IES participantes, tal como a aceitação do PRP pelas redes de ensino mediante a habilitação de suas unidades escolares.

Aos atuantes do programa são concedidas bolsas, a saber: 1) Coordenador institucional: docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; 2) Docente orientador: professor da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica; 3) Preceptor: professor da escola da educação básica responsável por acompanhar e orientar no máximo seis residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo; 4) Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo 50% do curso ou cursando a partir do 5º período e participante do projeto de residência pedagógica com dedicação mensal mínima de 23 horas.

No contexto da Universidade Federal do Acre, o PRP, Edital 24/2022 da Capes, abrangeu todas as licenciaturas, incluindo as licenciaturas do *campus* Floresta: Biologia, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Português e Pedagogia. Sublinhamos que a extensão universitária aqui descrita configura-se como um recorte das experiências desenvolvidas no subprojeto¹³ do Curso de Licenciatura em Letras Português, *campus* Floresta.

13 Define-se subprojeto como uma subdivisão do projeto institucional organizado por área de residência pedagógica formado por um docente orientador, três preceptores, 15 residentes bolsistas e 3 residentes voluntários (Edital nº 24/2022, Capes).

O PRP com a vigência de 18 meses e uma carga horária de 400 horas de prática pedagógica contemplou quinze alunos matriculados do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta, três professores da Educação Básica e uma professora da instituição, selecionados, previamente, em edital interno da própria Universidade para integrar o subprojeto do curso de licenciatura acima mencionado.

O subprojeto desenvolveu suas atividades em três escolas-campo¹⁴, situadas na zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, cidade interiorana do estado do Acre, a saber: Colégio Militar Dom Pedro II (CMDPII/CZS), na etapa de Ensino Fundamental II e dirigida pelo Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Acre em parceria com a então Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE/AC); Escola Estadual de Ensino Médio Integral Craveiro Costa (EICC), na etapa de Ensino Médio, adepta ao modelo integral desde o ano de 2018; e, por fim, Escola Estadual de Ensino Médio Dom Henrique Ruth (DHR), que seguia o modelo intitulado regular de ensino.

As atividades do subprojeto iniciaram em outubro de 2022 e finalizaram em abril de 2024, integralizando três semestres. Durante esse período, os grupos de residentes compostos por cinco licenciandos cumpriram seis meses de atividades em cada uma das escolas anteriormente citadas, isto é, havia um sistema rotativo de mudança de escola-campo a cada novo semestre.

Desse modo, esses atores sociais puderam vivenciar realidades educacionais distintas, que às vezes gerava estranheza, às vezes contentamento, mas que, principalmente, os aproximaram dos professores em exercício e de toda a dinâmica da esfera escolar. Essas vivências proporcionaram aos residentes uma experiência ímpar de aprendizado no que se refere à sua prática pedagógica no ambiente da sala de aula, ou seja, permitiram que eles experimentassem, conforme Nóvoa (2009), o “exercício da profissão”.

Diante desse contexto, cumpre salientar que o Programa, além de contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura, oportunizando a vivência da profissão, de modo dinâmico, colaborou, também, no fortalecimento da relação entre universidade e comunidade externa e, por conseguinte, no aprofundamento da formação teórico-prática dos futuros profissionais do-

14 O termo escola-campo faz referência à escola pública de Educação Básica onde se desenvolvem as atividades do Programa Residência Pedagógica.

centes, na medida que permitiu ao licenciando experienciar o fazer pedagógico durante sua trajetória de formação inicial.

Dessa forma, pode-se dizer que a construção dessa conexão entre universidade e comunidade escolar possibilita ao futuro docente compreender a dimensão da docência em sua completude, abrangendo a teoria, a prática, os saberes docentes e os desafios da profissão, agregar saberes à sua práxis e, também, desenvolver habilidades de reflexão sobre as relações presentes no âmbito escolar (Pimenta; Lima, 2006). Nesse mesmo sentido, Franco e Gilberto (2001, p. 218) assinalam que:

Os tempos mudaram, os alunos apresentam um novo perfil e a compreensão do fazer pedagógico está exigindo reflexão sobre novas perspectivas para a prática docente. A práxis coloca-se como uma perspectiva de uma ação que cria novos sentidos para a prática docente, agindo contrariamente às ações mecânicas e/ou espontâneas do sujeito, posto que exige reflexão do coletivo, explicitação das intencionalidades, abertura para novas interpretações. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia.

Outrossim, constata-se, nos agentes, o desenvolvimento de uma consciência do inacabamento¹⁵, bem como da percepção da imperiosidade da prática formadora. Assim, arriscamo-nos em dispor que iniciaram as atividades do PRP apenas como alunos de licenciatura, mas saíram professores preparados para atuar com êxito em uma sala de aula, conscientes de seu papel na profissão docente, predispostos à mudança e à aceitação daquilo que é diferente.

Apresentamos, na próxima seção, o projeto de extensão *Da Universidade ao Chão da Escola: a construção de saberes no Programa Residência Pedagógica*, concebido e desenvolvido em formato de *podcast*.

• O Projeto

O projeto de extensão *“Da universidade ao chão da escola: a construção de saberes no Programa Residência Pedagógica”* objetivou construir um ambiente propício à socialização, à discussão e à reflexão acerca das experiências vivenciadas por residentes, preceptores e docente orientador durante o desenvolvimento das atividades do subprojeto do PRP do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Acre, *campus Floresta*.

¹⁵ Trata-se de um conceito central na pedagogia de Paulo Freire (1996) e refere-se à compreensão de que os seres humanos estão constantemente em processo de transformação. Portanto, a educação deve considerar o inacabamento do ser humano e guiar os alunos à uma compreensão crítica do mundo e de tudo que nele há.

A concretude desse objetivo se deu por meio da produção de um *podcast* intitulado *PodLetras: Residência Pedagógica em foco*, em colaboração com o *Programa Entrelinhas Podcast*,¹⁶ transmitido através da Rádio Aldeia FM 107.9, situada na zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, Acre. Para isso, o *PodLetras* foi organizado em oito episódios, com duração de 30 minutos cada um e apresentado ao vivo pela rádio acima mencionada.

Cada episódio do *podcast* tratou das vivências experimentadas nos três semestres do PRP nas escolas-campo sob diferentes perspectivas, apresentando, portanto, convidados específicos para cada episódio. Assim, o primeiro episódio, *Programa Residência Pedagógica em Foco: apresentação* contou com a participação da docente orientadora do PRP do Curso de Letras Português, da Universidade Federal do Acre, *campus* Floresta. Nessa edição foi realizada a apresentação do *podcast* e do programa. Essa apresentação permitiu que os espectadores se situassem e, desta forma, se identificassem com o conteúdo do *podcast*.

O segundo episódio intitulado *Contributos da Residência Pedagógica* centrou-se na participação dos três professores preceptores das três escolas da Educação Básica envolvidas no PRP. As discussões e reflexões giraram em torno das contribuições do programa para a formação inicial dos licenciandos.

O terceiro e quarto episódios nomeados como *Contributos e Impactos da Residência Pedagógica na Formação dos Licenciandos: diálogo com os professores orientadores das licenciaturas do campus Floresta*, focaram na colaboração dos docentes das licenciaturas do *campus* Floresta, envolvidos no PRP, a saber: Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras Português, Letras Espanhol e Letras Inglês. Nesses episódios a discussão compreendeu as contribuições e impactos da residência pedagógica na formação inicial dos futuros docentes da Educação Básica.

No quinto, sexto e sétimo episódios, identificados como *Experiências no Chão da Escola: relatos de professores em formação inicial*, os protagonistas do programa compartilharam suas experiências e teceram reflexões a respeito delas. Foram indicados pelo próprio grupo de cada escola, três residentes. Desse modo, cada episódio contou com a participação de três residentes das seguintes escolas: Colégio Militar Dom Pedro II, Escola Dom Henrique Ruth e Escola Integral Craveiro Costa, respectivamente. Nesses

16 O programa Entre Linhas Podcast trata de temáticas sociais acumulando mais de 12.600 mil seguidores em seu perfil oficial, sendo exibido aos sábados das 9h às 11h pela rádio Aldeia FM, 107.9, ao vivo para todos os telespectadores.

episódios foram abordadas as experiências, as reflexões acerca dessas experiências e os contributos da residência pedagógica na perspectiva dos licenciandos, com a intenção de divulgar para a sociedade a importância de programas como o aqui descrito na formação inicial dos futuros professores.

No oitavo e último episódio, denominado *Experiências no Chão da Escola: relatos de egressos* foram convidados residentes egressos para compartilhar de que modo o PRP contribuiu para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica no exercício da docência, objetivando externar as contribuições da residência pedagógica na formação inicial e contínua dos professores.

Feitas as considerações sobre o projeto de extensão, na próxima seção passamos à descrição dos procedimentos metodológicos adotados nesse estudo.

Abordagem metodológica

Partindo do pressuposto que “[...] a finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (Lakatos; Marconi, 2009, p. 272), a pretensão desse texto é apresentar nossas interpretações acerca do fenômeno pesquisado. Para cumprir tal propósito, elegemos a abordagem qualitativa do tipo descritiva.

Sobre a pesquisa qualitativa Denzin e Lincoln (2006) asseveram que esse tipo de pesquisa compreende uma abordagem interpretativa do mundo, o que quer dizer que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Em concordância com esse raciocínio, Vieira e Zouain (2005) asseguram que a abordagem qualitativa outorga relevância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos sentidos transmitidos por eles.

Nessa perspectiva, utilizamos como procedimento investigativo elementos subjetivos dos relatos da experiência dos participantes do PRP, como a reflexão e a descrição dos eventos formativos experienciados no programa. Os relatos das experiências foram produzidos, registrados e compartilhados em um *podcast* chamado *PodLetras: Residência Pedagógica em foco*, conforme explicado na seção anterior.

Cumprе assinalar que dado o fato de que cada episódio componente do *podcast* dispôs de apenas 30 minutos de duração, não foi possível contar com a participação direta de todos os envolvidos no programa. Assim sendo, foi definido que participariam do *podcast* a docente orientadora, os três preceptores e três residentes de cada escola-campo, perfazendo um total de nove residentes, os quais foram indicados pelos próprios grupos de cada escola.

Partindo desse esclarecimento, selecionamos para efeito de análise, por razões metodológicas, recortes dos relatos de um preceptor e de cinco residentes¹⁷. O critério de escolha do relato do preceptor e dos residentes incidiu no fato de apresentarem maior espontaneidade, desenvoltura e expressividade no momento dos relatos no *podcast*.

Tais relatos foram registrados em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritos, visando maior clareza e compreensão da expressão dos sujeitos e respeito à essência das expressões. Desse modo, com os relatos transcritos, procedemos à análise dos dados. Para esse propósito, buscamos identificar o que os relatos apresentavam em comum, ou seja, procuramos observar pontos de interseção, aspectos que convergiam entre si em termos de unidade temática. Sendo assim, os relatos dos sujeitos constituíram textos analisados detalhadamente, a fim de identificar as percepções convergentes desses sujeitos acerca das experiências formativas vivenciadas no PRP e as reflexões delas decorrentes.

Cabe mencionar que os participantes do estudo, sujeitos da pesquisa, foram, nesse texto, identificados pelas iniciais, seguindo a ordem alfabética, a saber: I) preceptor (P1); II) Residentes (R1, R2, R3, R4, R5). A preferência pela identificação com as iniciais se justifica pelo respeito ao anonimato dos sujeitos do estudo.

A seguir, analisamos e discutimos os dados da pesquisa, apoiando-nos em estudos teóricos que fundamentam a temática e a formação docente.

Discussão dos resultados

O processo de formação de professores se configura como um contínuo desenvolvimento pessoal, social e profissional que deve estimular uma postura crítico-reflexiva dos atores sociais envolvidos, por isso é considerada uma etapa crucial na medida que busca habituar os futuros docentes

17 O relato da docente orientadora não foi incluído na análise em virtude desta se configurar como uma das autoras deste capítulo.

a refletir sobre sua prática profissional e suas experiências no contexto escolar.

Desse modo, o PRP vem se mostrando como um importante aliado do processo formativo, visto que oportuniza momentos ímpares durante a trajetória acadêmica dos licenciandos ao proporcionar o desenvolvimento da capacidade de compreender e transformar seus saberes em momentos de aprendizado, a partir das vivências, das experiências e do convívio no ambiente escolar.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2000) advoga que a formação inicial necessita ser fundada em uma formação que conecte teoria e prática a partir da inserção do licenciando no interior do espaço escolar. Sendo assim, o PRP ao proporcionar o contato direto com o ambiente escolar torna factível a reflexão acerca da relação entre teoria e prática, bem como de que modo estão dispostas no contexto educacional.

Corroborando com esse entendimento, Poladian (2014, p. 32) assevera que:

A aproximação entre a teoria e a prática é foco de discussão de muitos estudiosos, que defendem uma maior articulação e integração entre universidade e escola, já que ambas estão imbuídas de saberes igualmente importantes e complementares. Cada vez mais argumenta-se sobre o papel fundamental que o exercício da profissão tem na construção de um conhecimento prático-profissional, que nem sempre está pronto nas teorias existentes. Na atuação docente, não basta conhecer muitas teorias para ser um bom professor, é necessário saber quando utilizá-las, como, e, acima de tudo, reelaborá-las constantemente para solucionar os problemas que são impostos cotidianamente na ação.

Refletindo acerca desse pressuposto, faz-se necessária a percepção de que a aproximação e o diálogo entre universidade e escola é um fator crucial para o aperfeiçoamento teórico-prático do futuro professor, como muito bem pontuado nos relatos dos licenciandos, conforme veremos mais adiante, fazendo-os perceberem que o conhecimento por si só não é suficiente para a prática pedagógica. Pois, o

professor deve saber ensinar, ou seja, saber sobre educação, pedagogia e didática de sua matéria para que consiga imprimir ao seu conteúdo um caráter de conhecimento e não apenas de formação (Corte; Lemke, 2015, p. 31009).

Nesse contexto, o PRP e os projetos de extensão desenvolvidos no âmbito desse programa se tornam ações indispensáveis na promoção do vínculo entre a academia e a comunidade escolar, visto que contribuem, seguramente, na formação inicial e continuada de professores. Nessa direção, Rebolho, Batista e Santos (2021, p. 690) asseveram que o PPR proporciona

“caminhos para qualificar a docência e contribuir com um processo formativo que compartilha, reflete sobre vivências pedagógicas e docentes”.

Em vista disso, o diálogo e a conexão entre escola e universidade, de acordo com as experiências relatadas nos episódios do *PodLetras* foram cruciais e determinantes para que os professores em formação inicial se sentissem no exercício da profissão, construíssem saberes do ser e fazer docente e conhecessem as habilidades e as competências necessárias para a efetivação do trabalho docente, habilidades estas que, segundo os relatos, foram apenas vislumbradas pela teoria.

Desse modo, a cada novo relato nos episódios do *podcast* eram perceptíveis as contribuições do programa e o papel dele na vida e na formação dos licenciandos, dos preceptores e da docente orientadora. Tais relatos tratavam, em particular, dos saberes experienciais, os quais, segundo Tardif (2014), são os mais valorizados pelos docentes e a partir dos quais estes avaliam sua formação inicial e contínua (Tardif, 2014).

Isso corresponde a dizer que esses saberes foram sendo construídos, paulatinamente, durante os dezoito meses de vigência do programa, na medida que os residentes¹⁸ inseridos no ambiente escolar vivenciaram diferentes realidades e situações que os transformaram e possibilitaram que ressignificassem esses saberes.

Citamos, aqui, um trecho do relato do preceptor que expressa em sua reflexão a importância desse saber na profissão docente e, por conseguinte, seu contentamento em participar como co-formador e presenciar a inserção dos licenciandos na rotina escolar durante sua trajetória acadêmica.

Nesses meus trinta e quatro anos de profissão, muitas alegrias eu já passei por rever ex-alunos e ter contribuído na formação de tantas pessoas. Mas, uma das grandes alegrias, também, é contribuir para a formação de novos profissionais. Isso alegra muito o meu coração. Claro, devo à academia, devo aos meus estudos, mas, principalmente, aos anos de labuta. Ao dia a dia da sala de aula, aos anos que foram passando e a gente vai aprendendo. Aprendendo com os erros, aprendendo com os colegas, com os alunos que nos ensinam tanto. Então, eu vejo que a experiência é o meu grande trunfo, e quando vejo o Programa Residência Pedagógica dar isso para os nossos residentes antes do mercado de trabalho, eu fico muito feliz! (P1, 2024)

De certo, a experiência no contexto escolar antes da inserção do licenciando no ambiente de trabalho é, de fato, um trunfo para aqueles que anseiam seguir à docência, pois os diferentes saberes que se originam da experiência de trabalho têm muita importância, constituindo o saber-fazer

¹⁸ Residente nesse estudo é utilizado como sinônimo de licenciado e/ou o professor em formação inicial.

e o saber-ser bases da competência profissional. Portanto, esses saberes surgem como núcleo vital do saber docente (Tardif, 2014).

Além desse saber vital, Tardif (2014) preconiza também a existência de outros saberes implicados no trabalho docente: os saberes da formação profissional, isto é, aqueles das ciências da educação e da ideologia pedagógica; os saberes disciplinares advindos das tradições culturais e de grupos sociais de saberes de diversos campos do conhecimento e, por fim, saberes curriculares que correspondem aos saberes selecionados pela cultura erudita, organizados por meio de currículo. No entanto, o autor chama a atenção para o destaque ocupado pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes docentes.

No processo de construção dos saberes experienciais, realçamos o papel do preceptor como co-formador, conforme expresso pelo P1 no trecho anteriormente registrado “uma das grandes alegrias, também, é contribuir para a formação de novos profissionais” (P1, 2024) pois, a partir do acompanhamento de outro professor mais experiente, o licenciando consegue entrelaçar experiências formativas com as diferentes vivências que está tendo na escola e passa a se ver não como mero auxiliar, mas como um professor em formação inicial que busca sua autonomia como docente.

Reafirmando com Nóvoa (2009, p. 14), para o qual a

formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

O papel do preceptor como co-formador é demonstrado também na reflexão empreendida no relato do licenciando R1, transcrito abaixo, ao afirmar categoricamente “percebo que eu vou levar marcas de todos os meus preceptores na minha docência e na minha didática” (R1, 2024) e expressa, nitidamente, o quanto foi marcado e transformado pela interação com o professor preceptor da escola.

Essa interação, em nosso entendimento, “colabora para melhorar a conexão e os saberes teóricos e práticos que são importantes na constituição docente e na prática pedagógica do professor” (Rebolho; Batista; Santos, 2021, p. 690), propiciando, assim, a ampliação da autonomia docente ao desafiar para o planejamento de metodologias diversificadas e proporcionar oportunidades formativas de diálogo com professores mais experientes.

Quando a gente parte para o Programa Residência Pedagógica e a gente sai das quatro paredes da universidade, a gente percebe que a parte mais fácil de ser professor é dentro de sala de aula.

Porque a nossa profissão começa muito antes. Começa quando a gente tem que planejar aulas, quando a gente tem que correr atrás de material didático, quando a gente tem que se reunir para produzir o material didático. Então, quando a gente chega dentro da sala de aula, a gente percebe que a sala de aula é o nosso resultado, é o que a gente se preparou tanto para estar ali. Então, para mim, enquanto residente, eu percebo que eu vou levar marcas de todos os meus preceptores na minha docência e na minha didática (R1, 2024).

Dessa forma, estando na linha de frente do exercício da profissão, os licenciandos passam a ter maior compreensão da dimensão da docência e do seu papel nessa dimensão, ao demonstrar a compreensão de que o fazer docente não se restringe em apenas mediar um conhecimento, mas consiste em organizar a aprendizagem muito antes de adentrar na sala de aula. Percebem, então, que o profissional docente necessita ser formado com um número mínimo de habilidade e competências (concepções metodológicas, planejamento didático, avaliação, entre outras) que são postas em prática, demonstrando “seu saber-ensinar” (Corte; Lemke, 2015).

Ou seja, entendem que a docência envolve vários saberes – conhecimento, motivação, pedagogia, autonomia, empatia, competência, paciência, didática, criatividade etc. Sobre isso, Tardif (2014, p. 178) reforça que:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes.

Isto posto, salientamos um outro saber emergido nos relatos, transcritos, a seguir, relativo à reflexão empreendida pelos residentes sobre os desafios da docência nos diferentes contextos e realidades de atuação, diante dos quais reconhecem a relevância do PRP ao lhe proporcionar a compreensão de que, atualmente, espera-se que o docente seja capaz de se adaptar às mais diversificadas situações e contextos de trabalho.

Nesse sentido, Corte e Lemke (2015) defendem que, frente a esses desafios, faz-se necessário que a investigação e a análise reflexiva do fazer pedagógico sejam constantes no cotidiano do profissional docente, visto que estes são alguns dos elementos constitutivos do ser professor.

[...] então, você vê aquele contexto diferente, mas que também funciona. Você vê que não é só um padrão, não é só uma fórmula.

Não tem uma fórmula de você dar aula, uma forma específica que dá certo e pronto. Tem várias formas de dar aula. Os alunos de uma das escolas-campo aprendiam de uma forma, os da outra escola aprendiam de outra. Então, dependendo do contexto que você está inserido, a Residência Pedagógica vai te ensinar a entender a melhor forma de lidar com a situação (R2, 2024).

[...] além disso, o PRP veio para consolidar esse pensamento do ser professor, do fazer docente e essa experiência de passar nas três escolas foi fundamental. Para mim, o PRP significa aprendizado. Foi a partir dele que eu aprendi muitas coisas e que eu me encontrei de muitas maneiras. Eu consegui perceber que cada sala de aula é uma sala de aula, e cada realidade em que a gente está inserido a gente precisa ser um novo professor e criar uma nova forma de agir a partir dessa situação (R3, 2024).

Dessa forma, fica evidenciado nos relatos que os futuros professores, por meio das vivências nas escolas proporcionadas pelas ações do PRP, conseguem perceber claramente os desafios que se apresentam em cada realidade escolar e compreender que espera-se que ele seja capaz de se adaptar às mais variadas situações e contextos de trabalho. Por isso:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve (Imbernón, 2014, p. 63-64).

Ademais, cumpre assinalar as contribuições do programa nas mais diversas dimensões da constituição do ser professor, viáveis pela interação universidade-escola, que impulsionam professores em formação inicial a planejarem, efetivarem e refletirem sobre as suas práticas, levando em consideração o contexto escolar em que estão imersos, possibilitando, desse modo, que eles tenham as experiências mais fidedignas possíveis às realidades que encontrarão após estarem licenciados e, assim, estejam mais preparados para atuarem junto a essas realidades.

Citamos, aqui, trechos de relatos que expressam reflexões acerca dos contributos formativos do programa, os quais em nossa percepção favorecem uma visão mais crítica do chão da escola, aspecto fundamental para o enfrentamento dos desafios impostos aos sistemas públicos de ensino.

De maneira geral, eu não consigo nem mensurar a importância que a Residência Pedagógica trouxe pra mim, porque antes de entrar na Residência eu não conseguia me considerar uma pes-

soa capaz. Capaz de entrar dentro da sala de aula, de passar um conteúdo para os alunos, de conseguir lidar com a sala de aula em si, de dominar tudo isso (R4, 2024).

Eu acredito que a experiência na Residência Pedagógica tenha sido valiosa para todos nós. Tanto para aqueles que não desejam continuar em sala de aula, quanto para os que, assim como eu, se encontraram na profissão. Porque eu costumo dizer que o curso de letras me encontrou. Eu entrei no curso porque eu gostava de ler e sempre gostei de passar para os meus amigos as coisas de um jeito mais fácil, da forma como eu entendia. A Residência contribuiu para a professora que eu vou ser durante esse ano e durante os anos futuros, todo esse aprendizado foi muito proveitoso (R5, 2024).

Refletindo sobre os relatos e as ações desenvolvidas no âmbito do PRP, salientamos que as experiências vivenciadas pelos residentes nas escolas foram extremamente sempre profícuas, pois expressaram de que modo foram tocados, transformados e reconfigurados por elas. Isso evidencia que as experiências foram enriquecedoras para todos os agentes envolvidos na ação, em particular para os futuros professores, pois permitiu que eles pudessem refletir criticamente acerca das vivências no chão da escola, em um movimento crítico-reflexivo sobre a prática, fortalecendo, assim, o pleno exercício da sua docência.

Reafirmando com Sacristán (2017, p. 204):

Não se pode descobrir a realidade do que ocorre no ensino se não na própria interação de todos os elementos que intervêm nessa prática. Se os professores têm de planejá-la, conduzi-la e reorientá-la, sua competência está em saber se desempenhar em situações complexas, embora uma determinada rotinização do comportamento profissional simplifique tudo isso, de modo que o que parece complexo e dificilmente governável desde esquemas conscientes de atuação profissional se torna fácil e quase automático ou “rotineiro” para o professor socializado profissionalmente.

Sendo assim, pode-se perceber que o exercício da docência relaciona-se às questões que vão muito além dos conhecimentos técnicos, científicos e metodológicos, perpassando os diversos eixos da dimensão humana em sua integralidade.

Considerações finais

O presente capítulo pretendeu refletir acerca das experiências da ação extensionista *“Da Universidade ao Chão da Escola: a construção de saberes no Programa Residência Pedagógica”*, que tornou possível a realização do *podcast* intitulado *PodLetras*. O objetivo deste projeto de extensão foi construir um ambiente propício à socialização, à discussão e à

reflexão acerca das experiências vivenciadas por residentes, preceptores e docente orientador durante o desenvolvimento das atividades do subprojeto do PRP do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Sendo assim, refletindo acerca das experiências relatadas pelos participantes do programa, podemos asseverar que estas foram extremamente profícuas, pois expressaram de que modo foram tocados, transformados e reconfigurados, evidenciando a construção de saberes que são próprios do chão da escola, a partir das vivências junto com os professores preceptores e com suas abordagens de ensino e aprendizagem e metodologias subjacentes a elas.

Ademais, puderam conhecer os desafios da docência oriundos dos diferentes contextos de ensino e aprendizagem, além de compreender que esses distintos contextos exigem, por sua vez, uma postura didático-pedagógica também distinta. Por fim, ressaltaram que o contato com a escola e sua realidade por meio do PRP foi profundamente significativo, pois possibilitou que experimentassem o ser e fazer docente em diversas dimensões que constituem a docência.

Além disso, face às considerações aqui empreendidas sob o viés da prática extensionista, visando divulgar à comunidade os contributos do PRP na formação inicial de licenciandos, enfatizamos a necessidade de se investir em políticas públicas que fomentem o aperfeiçoamento da formação teórico-prática de acadêmicos da licenciatura e valorizem a experiência dos professores da educação básica como coformadores, de modo a proporcionar uma formação compromissada com as demandas nacionais, regionais e locais e mais condizente com a realidade em que os atores sociais estão inseridos.

Referências

CORTE, Anelise Copetti Dalla; LEMKE, Cibele Krause. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12., Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 9.; Seminário Internacional de Representações Sociais - Educação, 3.; Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 5., 2015, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2015. p. 31001-31010.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.). **O planejamento da pesquisa**

qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOUBEUX, Ana. Extensão universitária no Brasil: democratizando o saber da universidade na perspectiva do desenvolvimento territorial. **Revista Sinergias** - Diálogos Educativos para a Transformação Social. n. 6, jan. 2018. Disponível em: https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2018/02/sinergias6_19_02_pag13__28.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Extensão Universitária:** organização e sistematização. Belo Horizonte: COOPMED, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção de saberes pedagógicos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

KWASAKI, Clarice Sumi. Universidades públicas e sociedade. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 239-257, jan./dez. 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDEIROS, Márcia Maria de. A extensão universitária no Brasil: um percurso histórico. **Revista Barbaquá**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2017.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, Niterói, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP:** uma aproximação entre universidade e escola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

REBOLHO, Anderson Brum; BATISTA, Tailine Penedo; SANTOS, Eliane Gonçalves do. Contribuições do Programa Residência Pedagógica na constituição de professores de Ciências da Natureza. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 688-707, set./dez. 2021. Edição especial.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Penso editora, 2017

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século 21**. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAIVA, José Leite. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. **Brasília Médica**, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Morais. **Pesquisa qualitativa em Administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.



CAPÍTULO 3

Os bens culturais e a interdisciplinaridade: ensinando e aprendendo na/com a comunidade

Maria Irinilda da Silva Bezerra
Djalma Barboza Enes Filho
Alisson Lima Damião

Introdução

O projeto de extensão *Os Bens Culturais e a Interdisciplinaridade: ensinando e aprendendo na/com a comunidade* foi submetido ao Edital Proex nº 21/2023 - Ações Regionais de Extensão Universitária, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Acre, pela equipe de trabalho formada pelos professores Djalma Barboza Enes Filho, Maria Irinilda da Silva Bezerra, Alisson Lima Damião, Éverton Melo de Melo e Ete Feitosa de Oliveira Gomes. Sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Acre, o referido Edital contemplou Ações Regionais de Extensão Universitária no intuito de fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito dessa Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes), por meio da interlocução com a comunidade externa, apoiando financeiramente as ações de extensão direcionadas a alguns bairros dos municípios acreanos de Rio Branco e Cruzeiro do Sul.

Este projeto foi aprovado e direcionado à comunidade acadêmica da Universidade Federal do Acre (Ufac) e a comunidade externa, especificamente ao Bairro Canela Fina, de Cruzeiro do Sul, Acre, onde se localiza o *Campus* Floresta. A escolha por este bairro se deu devido à caracterização da sua comunidade, uma vez que faz parte da zona rural do município de Cruzeiro do Sul e encontra-se a 15 km do centro da cidade, compondo-se, majoritariamente, de trabalhadores rurais, agricultores, pequenos comerciantes e donas de casa. As escolas localizadas nesse bairro são de pequeno porte e atendem alunos de baixa renda, moradores do próprio bairro e das adjacências.

Após a aprovação da proposta de extensão, solicitamos uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (Semedel), com a finalidade de promover a realização de algumas ações do referido projeto. Dessa forma, a proposta de extensão universitária foi realizada, conjuntamente, com essa secretaria, a Ufac, Escola Plácido de Castro, Escola Emídio Braga de Vasconcelos, Colégio Militar Dom Pedro II, Escola Santa Luzia, e outras escolas do município de Cruzeiro do Sul que levaram seus alunos para prestigiarem as apresentações culturais.

O início da execução das atividades de extensão aconteceu em julho de 2023 e se encerrou em setembro do mesmo ano, totalizando uma carga horária de 78 horas. A estimativa é de que foram beneficiadas indiretamente 1.500 pessoas e diretamente 582 pessoas, sendo que em torno de 500 pessoas são da comunidade externa à Ufac, 77 são acadêmicos e 5 são docentes desta Ifes. O total de recurso disponível para a execução das ações foi de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), distribuído da seguinte maneira pela própria Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Ufac: material de expediente: R\$ 400,00; despesas com serviços de reprografia: R\$ 400,00; e auxílio financeiro a estudantes: R\$ 4.200,00.

Os Bens Culturais e a Interdisciplinaridade: ensinando e aprendendo na/com a comunidade contribuiu para a potencialização de ações de extensão ligadas aos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre (Ufac), *Campus* Floresta, pois sua realização na referida comunidade auxiliou no desenvolvimento de ações culturais que colaboraram no resgate e fortalecimento de bens culturais, por meio de atividades interdisciplinares que envolveram as disciplinas Ensino de História II, Ensino de Geografia II, Ensino de Ciências II, Ensino de Língua Portuguesa II, Ensino de Matemática II, vinculadas aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, e a disciplina Literatura Infante-Juvenil e Ensino I, vinculada ao Curso de Licenciatura em Letras Português.

Desse modo, o desenvolvimento das ações de extensão envolveu, ativamente, os acadêmicos dos cursos de Letras Português e Pedagogia, do Centro de Educação e Letras (CEL), que planejaram, juntamente com os professores coordenadores e colaboradores do projeto, desenvolvendo as atividades junto à comunidade contemplada.

A execução das ações contou, também, com a colaboração de duas bolsistas selecionadas, por meio de processo seletivo, entre os participantes do projeto, que colaboraram na organização e direcionamento de ações, mantendo contato com a comunidade, participando da organização dos espaços físicos onde as ações foram realizadas, na elaboração de materiais, divulgação das ações por meio de mídias sociais, entre outras. As ações do referido projeto envolveram, ainda, alunos e educadores das escolas localizadas no bairro contemplado, além da comunidade externa.

O principal objetivo dessa proposta de extensão foi fortalecer a interação entre os acadêmicos do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre e a comunidade do Bairro Canela Fina, por meio da troca de saberes no desenvolvimento de atividades culturais interdisciplinares que colaboraram para o resgate e fortalecimento de bens culturais, possibilitando uma reflexão sobre o ser professor e sua relação com a cidadania.

Para alcançar com eficiência este objetivo, utilizamos uma metodologia diversificada com a finalidade de valorizar o acadêmico como um sujeito ativo no processo de produção do seu conhecimento. Para tanto, o projeto foi estruturado em quatro ações distintas e conectadas entre si, ficando assim nomeadas e organizadas: Ação 1 – Encontro de socialização; Ação 2 – Resgatando os bens culturais: a comunidade na Ufac; Ação 3 – Tendas temáticas: a Ufac na comunidade; Ação 4 – Gincana interdisciplinar: consolidando saberes. Isto posto, destacamos que para melhor entendimento utilizaremos essas ações para organizar este trabalho que está estruturado em 5 partes, sendo que a primeira é esta introdução, a última é a conclusão e cada ação corresponderá a um capítulo deste texto.

A primeira ação, *Encontro de socialização*, foi realizada nas dependências do *Campus* Floresta, no auditório do prédio multidisciplinar, com a presença dos gestores e coordenadores das escolas parceiras convidadas. Neste encontro, apresentamos o projeto aos representantes das escolas e aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Letras Português da Ufac, solicitando o apoio de todos e proporcionando um momento para socialização entre todos os presentes.

A segunda ação, denominada *Resgatando os bens culturais: a comunidade na Ufac*, foi realizada no Teatro do Môa do Campus Floresta. Nesta ação foram apresentadas atividades culturais à comunidade externa: moradores do Bairro Canela Fina, alunos, professores e outros. Para isso, os alunos do quinto e sétimo período do curso de Pedagogia e do sétimo período de Letras Português prepararam e desenvolveram apresentações com a finalidade de contribuir com o resgate de bens culturais, ao apresentarem histórias infantis, canções de ninar, cantigas de roda, mitos, lendas e narrativas populares. Esta ação proporcionou o conhecimento dos bens culturais regionais, fortalecendo a interlocução entre a Universidade e a comunidade externa, levando a oportunidade para a comunidade conhecer a Universidade, seus espaços e suas ações.

A terceira ação, *Tendas temáticas: a Ufac na comunidade*, foi realizada na quadra coberta do Colégio Militar Dom Pedro II. Nesta atividade foram organizadas tendas com os seguintes eixos temáticos: Literatura Infantil e outros bens culturais; Viagem no tempo; O homem que calculava; O meio ambiente; As transformações no espaço; Letramento no cotidiano; Mundo encantado da leitura. Visando a interdisciplinaridade, em todas as tendas temáticas foram trabalhados os conteúdos das disciplinas de ensino que compõem a estrutura curricular do Ensino Infantil e Fundamental I, tais como História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia. Na ação, os alunos dos dois cursos envolvidos desenvolveram atividades para a comunidade, estimulando o aprendizado de forma lúdica.

A ação quatro, nominada *Gincana interdisciplinar: consolidando saberes*, realizada na sede social do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (Sinteac), proporcionou um momento em que os alunos de Pedagogia e de Letras Português participaram de uma gincana cultural envolvendo os conhecimentos e saberes que foram trabalhados em todas as atividades. Esta ação foi uma atividade de lazer que serviu para consolidar os saberes trabalhados e garantir um dia de entretenimento para os acadêmicos e professores envolvidos no projeto.

Nas ações deste projeto foram trabalhados conteúdos que abordam vivências de situações de ensino e aprendizagem nas áreas das disciplinas envolvidas. De tal modo, foram abordados temas referentes ao estudo e planejamento dos eixos temáticos das disciplinas que compõem o currículo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do estudo de textos clássicos da literatura infantil e outros bens culturais, como canções de ninar, cantigas de roda, mitos, lendas, fábulas e narrativas populares. Os textos clássicos foram utilizados como temas para abordar

os conteúdos das disciplinas: História, Ciências, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa.

O acompanhamento e avaliação das ações foram realizados pelos professores colaboradores e coordenador do projeto, durante todo o período em que se desenvolveram as atividades. As avaliações das ações aconteceram no âmbito do desenvolvimento das disciplinas vinculadas à proposta de extensão. Ao final do projeto foi solicitado relatório aos acadêmicos envolvidos, para provocar uma reflexão sobre o ser professor e o desenvolvimento social de regiões desprestigiadas, além de estimular o espírito crítico dos acadêmicos em relação à atuação profissional pautada na cidadania.

Acreditamos que o projeto contribuiu com a comunidade do Canela Fina, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos e a ampliação da interlocução com a Universidade. Além disso, esperamos que as ações de extensão tenham proporcionado contribuições significativas à formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia e do Curso de Letras Portugêses da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, no sentido de ter sido mais um meio pelo qual eles puderam ampliar seus conhecimentos.

A relevância social da realização do projeto ficou evidente pela necessidade de haver uma articulação entre a universidade e comunidades desprestigiadas, como a da descrita acima, e ao fato de ser a comunidade na qual o *campus Floresta* se localiza. As ações estimularam o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania, na função social e transformadora da educação superior, tendo como foco as políticas públicas. Assim, oportunizamos a troca de saberes entre a comunidade externa e os alunos dos cursos de graduação desta Ifes.

Encontro de socialização

De acordo com o cronograma do projeto de extensão *Os Bens Culturais e a Interdisciplinaridade: ensinando e aprendendo na/com a comunidade*, a primeira ação realizada foi nomeada de *Encontro de socialização*. O principal objetivo desta ação era apresentar a proposta de extensão universitária aos representantes das escolas parceiras e aos acadêmicos da Universidade Federal do Acre, além de realizar uma socialização entre os coordenadores, colaboradores e os participantes do aludido projeto.

Esta ação foi realizada no auditório do prédio multidisciplinar, nas dependências do *Campus Floresta* da Universidade Federal do Acre. Além

da presença dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia e de Letras Português, a atividade contou com a participação dos gestores e coordenadores de ensino das escolas parceiras que foram convidados a apresentarem suas instituições aos acadêmicos da Ufac. Além das apresentações dos representantes dessas instituições escolares, foi apresentado o projeto de extensão pelos seus coordenadores e colaboradores docentes.

Desse modo, a atividade iniciou com a apresentação do projeto pelos docentes responsáveis que esclareceram quais eram os objetivos, a metodologia, as ações que seriam realizadas, os locais que iriam acontecer cada atividade, quem seriam os responsáveis, os resultados esperados, entre outras questões importantes. Após as exposições, houve um momento para esclarecimento de dúvidas e, no final, foi solicitado o apoio de todos para que a ação de extensão fosse executada com sucesso.

Além disso, os representantes das escolas fizeram suas apresentações para que os acadêmicos conhecessem como estas instituições são estruturadas e organizadas, e se colocaram à disposição para contribuir com a execução das ações do projeto de extensão. Foi um momento de bastante aprendizado, uma vez que os gestores tiveram a oportunidade de compartilhar questões referentes ao espaço físico, modalidades de ensino oferecidas e organização pedagógica de suas instituições, entre outros aspectos importantes.

Outra atividade importante que aconteceu durante esta ação foi a divisão dos acadêmicos em equipes para se organizarem, planejarem e realizarem as demais ações de extensão. Assim, depois que receberam dos professores as orientações pertinentes, os acadêmicos formaram os grupos com um percentual determinado de cada turma para que houvesse a interação e o trabalho coletivo entre as três turmas envolvidas.

Após a formação dos grupos, que receberam um nome de um educador/intelectual/autor escolhido por seus pares, foram sorteados os temas com os quais cada grupo deveria desenvolver a atividade. Neste momento, os grupos se reuniram e iniciaram o planejamento e as primeiras discussões de como seriam desenvolvidas as atividades, que possibilidades teriam de se reunir, que atividades deveriam desenvolver e outros aspectos preliminares para o desenrolar da ação.

A organização das equipes foi fundamental para o sucesso de todas as atividades desenvolvidas, uma vez que facilitou o planejamento e a distribuição das tarefas por parte dos alunos, colaborando com o trabalho dos coordenadores docentes e, conseqüentemente, contribuindo signifi-

cativamente com o resultado esperado. Esse encontro inicial finalizou com um momento para socialização entre todos os presentes com um lanche servido a todos os participantes.

Resgatando os bens culturais: a comunidade na Ufac

O Projeto de extensão *“Os Bens Culturais e a Interdisciplinaridade: ensinando e aprendendo na/com a comunidade”* utilizou uma metodologia diversificada que visava valorizar o acadêmico como um sujeito ativo no processo de produção do seu conhecimento. Para tal, como parte das ações planejadas no Projeto, foi realizada uma feira de apresentações, intitulada *“Resgatando os Bens Culturais: a comunidade na Ufac”*. Nesta ação, foram preparadas atividades culturais para apresentação no Teatro do Moa do *Campus* Floresta, envolvendo a comunidade externa: moradores do Bairro Canela Fina, alunos, professores e outros.

Os alunos do quinto e sétimo período do Curso de Pedagogia e do sétimo período de Letras Português prepararam e desenvolveram apresentações que visaram resgatar os bens culturais por meio de histórias infantis, canções de ninar, cantigas de roda, mitos, lendas e narrativas populares. A finalidade da ação foi, além de proporcionar oportunidades de acesso a conhecimento dos bens culturais e regionais, fortalecer a interlocução entre a Universidade e a comunidade externa, levando a comunidade a conhecer a Universidade, seus espaços e suas ações.

O planejamento da atividade se deu, inicialmente, em um encontro dos professores orientadores do projeto com os acadêmicos das turmas envolvidas, no qual foram dadas as orientações pertinentes. Posteriormente, os grupos se reuniram em momentos e lugares diversos para planejar as atividades e confeccionar os recursos necessários, de modo que alguns fizeram encontros regulares na Ufac, outros *online*. Contudo, verificamos a dificuldade de alguns grupos em se reunir ou consensuar sobre o tipo de atividades que desenvolveriam.

Decorrente desta dificuldade, os professores orientadores precisaram intervir, marcando orientações presenciais, reorganizando os grupos ou, ainda, dando sugestões importantes sobre os temas dos grupos, de modo que fosse possível relacionar a teoria que aprenderam nas disciplinas do curso com o conhecimento prático que precisavam mobilizar para planejar atividades adequadas ao público diverso que foi convidado para a atividade.

Na promoção da teoria e da prática é possível o desenvolvimento e a construção de conhecimentos, uma vez que oportuniza aos futuros professores a possibilidade de realizar a reflexão sobre sua prática, familiarizando-se com o ambiente escolar e com as práticas pedagógicas que serão úteis nos processos de ensinagem.

Além de garantir essa relação teoria-prática, projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de Educação Básica proporcionam interações voluntárias que acontecem no contato direto dos licenciandos com os alunos das escolas-campo. Por fim, é uma oportunidade de exercitar um dos principais e mais complexos elementos da prática didática, que é o planejamento de aula. Sobre esse elemento, Libâneo (1994, p. 221) define que

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Portanto, a prática docente deve visar o processo de ensino e aprendizagem do aluno e está fundamentada na ação reflexiva do professor, uma vez que a ação planejada, por um lado garante uma atuação eficaz em sala de aula e, por outro, ajuda os educandos a desenvolverem competências e habilidades para que, assim, possam avançar no aprendizado.

Por isso, o planejamento de qualquer atividade pedagógica que se pretende eficaz deve se basear em um estudo minucioso sobre os conteúdos que serão desenvolvidos e sobre as possibilidades de práticas que podem ser executadas, só assim o professor poderá traçar metas, visando o desenvolvimento de novas habilidades e a aquisição de conhecimentos pelos alunos.

Nesse direcionamento, o planejamento é uma necessidade do professor, pois não há como ensinar na ausência de um planejamento. Essa ação é o que garante uma execução de aula adequada aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, com planejamentos elaborados previamente, com o preparo intelectual do professor e com a confecção de atividades dinâmicas e desafiadoras, o docente pode exercer de forma mais sólida seu papel de ensinar.

Além disso, é importante realizar uma análise reflexiva antes da elaboração de planejamento, para que assim seja possível ao professor ministrar aulas, aproveitando várias das estratégias pedagógicas adquiridas no decorrer do curso de graduação, sendo um dos mais interessantes os

projetos de extensão, como também os estágios supervisionados e o Programa de Residência Pedagógica.

Nesse ínterim entre o planejamento e a execução da ação, fizemos os contatos com as secretarias municipal e estadual de educação, para pedir autorização e viabilizar a realização da ação, contactando também as escolas para fazer os convites e repassar o cronograma das ações.

Assim, depois de resolvidas as arestas referentes ao planejamento e interação dos grupos, a ação foi realizada mantendo-se seu objetivo e caracterização inicial. No dia da execução da atividade, os ônibus que trouxeram as crianças das diversas escolas foram chegando pouco a pouco, e os professores e acompanhantes foram acomodando as crianças nas cadeiras do grande auditório da Universidade. Estas visivelmente demonstraram encantamento pelo ambiente, pela ornamentação e pela organização dos espaços. De tal modo, o entusiasmo era evidente em seus olhos e na sua expressão corporal.

A ação ocorreu de forma que cada grupo apresentou atividades com temáticas específicas, mas entrelaçadas, organizadas da seguinte maneira:

- 1 - Grupo: Perrault

Apresentação: Poesias infantis

- 2 - Grupo: D'ambrosio

Narrativas populares - Contos populares com a utilização de fantoches

- 3 - Grupo: Wallon

Apresentação: Lenda da vitória régia

- 4 - Grupo: Pimenta Freire

Apresentação: Canção de ninar e Cantigas de roda

- 5 - Grupo: Gardner

Apresentação: Danças populares

- 6 - Grupo: Vygotsky

Jogos infantis: Caça ao tesouro e Jogo da cadeira

- 7 - Grupo: Piaget

Apresentação: Brincadeiras populares

- 8 - Grupo: Amigos de batalha

Apresentação: Histórias infantis

- 9 - Grupo: La Fontaine

Apresentação: Fábulas

- 10 - Grupo: Travaglia

Apresentação: Clássico da literatura infantil (Chapeuzinho Vermelho)

- 11 - Grupo: Monteiro Lobato

Apresentação: Literatura fantástica (Sítio do pica-pau amarelo)

Como as apresentações haviam sido planejadas para durar a tarde inteira, mas infelizmente algumas escolas tinham que voltar mais cedo, tivemos que limitar as apresentações de cada grupo para uma ou duas atividades e, ainda assim, quando as primeiras escolas precisaram se retirar do auditório, faltavam alguns grupos se apresentarem. Esse foi um fator negativo na execução da ação, visto que na hora das apresentações dos últimos grupos nem todas as escolas estavam presentes, causando uma certa frustração aos acadêmicos que haviam preparado tais apresentações.

Além disso, houve atraso no início por conta de problemas técnicos na mesa de som e nos microfones. Contudo, vencido o ocorrido, as atividades transcorreram de forma positiva, de forma que vimos crianças aplaudindo as apresentações, se levantando para pular de alegria e pedindo para participarem diretamente das atividades, o que causou muita alegria, tanto aos professores das escolas, quanto aos orientadores do projeto e aos acadêmicos envolvidos diretamente nas atividades práticas.

Sobre a participação dos licenciandos em atividades práticas nas escolas de Educação Básica, Souza e Dias (2020, p. 94) em pesquisa sobre o Programa de Iniciação à Docência, afirmam que essas experiências vivenciadas “contribuem com o desenvolvimento profissional, ao proporcionar, além da experiência da atuação no ambiente de trabalho, uma aproximação na relação com o professor”.

Nessa direção, o desenvolvimento docente deve ser pensado como um processo constituído na interação com a escola, de modo que essa interação, que deve ocorrer durante todo o curso de formação inicial, por meio de atividades como projetos de extensão, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica e estágios supervisionados, possam contribuir para o crescimento individual e profissional do futuro educador.

Ademais, essa aproximação proporciona a oportunidade de vivenciar experiências que colaboram com a formação de postu-

ra crítica e reflexiva do estudante frente às necessidades e aos desafios encontrados no ambiente escolar (Souza; Dias, 2020, p. 95).

Assim sendo, a ação *Resgatando os Bens Culturais: a comunidade na Ufac* atingiu seu objetivo, contribuindo para ampliar a relação da universidade com as escolas de Educação Básica, bem como colaborando para que os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre garantam uma formação inicial de qualidade e comprometida com a formação de educadores emancipados e emancipadores.

Tendas temáticas: a Ufac na comunidade

No que diz respeito à Ação 3, que foi denominada de *Tendas temáticas: a Ufac na comunidade*, foram organizadas tendas para trabalhar com os seguintes eixos temáticos:

- a) Literatura Infantil e outros bens culturais;
- b) Viagem no tempo;
- c) O homem que calculava;
- d) O meio ambiente;
- e) As transformações no espaço;
- f) Letramento no cotidiano;
- g) Mundo encantado da leitura.

Visando à interdisciplinaridade, em todas as tendas temáticas foram desenvolvidos os conteúdos das disciplinas de ensino que compõem a estrutura curricular do Ensino Infantil e Fundamental I, tais como História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia. Os alunos do quinto e sétimo período de Pedagogia e do sétimo período de Letras Português planejaram e desenvolveram atividades para a comunidade, com a finalidade de estimular o aprendizado de forma lúdica e interativa. Essa atividade envolveu as secretarias municipal e estadual de educação, inclusive com outras escolas que não haviam participado da ação anterior, e foi executada na quadra coberta de uma das escolas parceiras, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Pedro II, que está localizada do Bairro Santa Terezinha.

A ação tinha como finalidade principal levar a Universidade até a comunidade, com o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e contextualizadas, envolvendo a universidade e as escolas básicas. Cada temá-

tica das tendas estava voltada, prioritariamente, para uma das disciplinas dos anos iniciais, a saber: Literatura Infantil e outros bens culturais, voltada para a Literatura Infanto-Juvenil e Ensino I; Mundo Encantado da Leitura, para Língua Portuguesa; Viagem no tempo, para a História; O homem que calculava, na Matemática; O meio ambiente, direcionado a Ciências; As transformações no espaço, voltado a Geografia.

Porém, o fato de a temática do eixo ser mais direcionada a uma das áreas em específico, não significa que o aprendizado deveria limitar-se a esta área, ao contrário, todos os eixos deveriam abordar as cinco áreas principais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo relação com os conhecimentos das disciplinas envolvidas na ação de extensão, com o planejamento e desenvolvimento de atividades dinâmicas, interativas e desafiadoras para o público envolvido.

No dia da implementação da atividade, os ônibus da Secretaria de Educação chegaram no horário combinado e os alunos das escolas convidadas foram se acomodando nas arquibancadas da quadra coberta, enquanto aguardavam a fase final de ornamentação no ambiente. Assim que todas as tendas estavam montadas, as atividades e jogos prontos, demos início à ação. As tendas estavam dispostas por toda a quadra, o que facilitou a mobilidade das diferentes turmas, de modo que umas começaram pelo lado direito da quadra e outras pelo lado esquerdo, de maneira que as crianças pudessem participar de todas as tendas e aprender sobre todas as temáticas e disciplinas envolvidas.

A atividade durou a tarde inteira e, em momento algum, foi possível perceber um desinteresse por parte das crianças, embora o cansaço fosse tomando conta dos acadêmicos. Ao final, as professoras e direção das escolas agradeceram o convite e se despediram levando de volta as crianças sorridentes e entusiasmadas, como se não tivessem passado uma tarde quente, ativa e de muito aprendizado, realizando uma diversidade de desafios que envolvem esforço físico e intelectual.

Nesta ação, os acadêmicos realizaram um trabalho cuidadoso e muito caprichoso, com tendas muito bem ornamentadas, coloridas e diversas em termo de atividades, e no que diz respeito ao aprendizado e às habilidades que cada atividade poderia garantir aos educandos. As evidências demonstraram que essa ação contribuiu para ampliar as experiências pedagógicas dos licenciandos envolvidos, uma vez que

A construção da identidade docente está associada à compreensão de saberes necessários para a atuação da prática em sala de aula. Diante da necessidade de fundamentar práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos alunos, é fundamental

compreender qual o papel da formação inicial na construção da identidade de futuros professores (Souza; Dias, 2020, p. 95).

Nessa direção, as atividades práticas desempenham um papel fundamental na construção da identidade docente. É através delas que os futuros professores podem adquirir experiências profissionais e consolidar o aprendizado teórico adquirido por meio dos componentes teóricos. Ao se deparar com os desafios reais em sala de aula, os licenciandos são incentivados a aplicar os conhecimentos adquiridos, de maneira criativa, na resolução dos problemas vivenciados no cotidiano da escola. Essa vivência prática não apenas os prepara para os desafios da docência, mas também ajuda a desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica, fortalecendo os saberes necessários à atuação docente.

Sobre estes saberes, buscamos contribuição em Tardif (2002, p. 36), quando o autor aponta que os saberes estão imbricados no ofício docente, por isso define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Quando o autor destaca o saber experiencial, refere a todas as experiências que o professor adquire no decorrer de sua vida, desde as vivências enquanto aluno, até aquelas atividades desenvolvidas na escola como profissional. E quanto mais experiência o professor adquire, mais sólido se torna o seu saber docente, tanto o teórico quanto o prático.

Nesse sentido, Tardif (2002) pontua que os saberes experienciais abastecem os professores de algumas certezas relativas ao seu contexto de atuação na escola e na sala de aula. Assim, quanto mais atividades práticas e projetos a universidade desenvolver, em parceria com a escola básica, mais condições terá de oferecer um curso capaz de garantir uma formação inicial de professores voltado para as práticas futuras, através das vivências no cotidiano da escola.

Gincana interdisciplinar: consolidando saberes

Visando consolidar os saberes e práticas desenvolvidos no decorrer das outras etapas do projeto de extensão e das disciplinas envolvidas, encerramos nossas atividades com uma gincana interdisciplinar promovida pelos organizadores do projeto juntamente com os alunos. A atividade foi pensada no sentido de juntar lazer com os conhecimentos adquiridos no transcorrer das disciplinas envolvidas em um espaço recreativo. O lugar escolhido foi a Sede Social do Sindicato dos Trabalhadores em Educação

do Acre (Sinteac), em Cruzeiro do Sul, Acre. O espaço conta com uma ampla área verde, parque de diversões com alguns brinquedos, quadra de futebol de areia, campo de futebol, quadra de voleibol, duas piscinas, além de cabanas onde os estudantes puderam interagir entre si e compartilhar experiências.

Durante o planejamento das ações que seriam promovidas nesse dia, pensamos em trabalhar as atividades de forma interdisciplinar. Para tanto, entendemos a interdisciplinaridade como sendo uma necessidade na produção do conhecimento, como explica Frigotto (2008, p. 43-44):

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É este sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

Ou seja, trabalhar com a interdisciplinaridade é perceber a natureza intersubjetiva dos objetos na realidade estudada, delimitando-os sem fragmentá-los. Utilizar de propostas interdisciplinares é construir de forma entrelaçada saberes teóricos e práticos que nos permitem analisar a realidade de diversos olhares. Neste caso, trabalhamos com o ensino de Língua Portuguesa, ensino de Educação Matemática, ensino de Ciências, ensino de Geografia, ensino de História e Literatura Infantil. Disciplinas que compõem parte do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta*.

Para iniciarmos as atividades, o grupo de alunos composto por três turmas do Curso de Pedagogia e uma do Curso de Letras Português foi dividido em 4 grandes equipes, misturados entre si, com representantes de todas as turmas. Fizemos um sorteio para que em uma das atividades (torta-na-cara) todos os grupos se enfrentassem. A gincana foi dividida em blocos. Bloco 1: brincadeiras diversas; Bloco 2: caça ao tesouro; Bloco 3: torta-na-cara.

Iniciamos a gincana com o bloco das atividades lúdicas, brincadeiras que são utilizadas na Educação Infantil e versam sobre as disciplinas trabalhadas no projeto. Primeiro tivemos o “jogo da velha correndo”. Nesta brincadeira os alunos realizam um jogo da velha simples e precisam correr para poder colocar as peças na malha e no lugar certo.

A segunda brincadeira deste primeiro bloco se chama “corrida sentado”. Nestas atividades os alunos precisam alcançar a linha de chegada sentados, sem encostar as mãos no chão. A terceira brincadeira se chama “carrinho de mão” e deve ser brincada em duplas. Ela consiste em alcançar a linha de chegada segurando os pés do colega enquanto ele engatinha somente com as mãos.

Vale ressaltar que todas essas atividades desenvolvidas trabalham o raciocínio lógico, a agilidade, a lateralidade e a rapidez dos alunos, mesclando os conhecimentos das disciplinas estudadas no Curso de Pedagogia. Todos esses conceitos foram trabalhados juntos, sem que houvesse a fragmentação do significado da interdisciplinaridade, ligando as fronteiras de cada uma das disciplinas envolvidas.

Podemos dizer que nós reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (Japiassu, 1976, p. 75).

Assim, as brincadeiras trabalhadas de forma interdisciplinar não fragmentam o conhecimento, unindo-o com diversos conceitos em áreas diferentes, mas que se comunicam entre si, articulando conhecimentos das diversas áreas envolvidas, de modo que esse entrelaçamento favorece a consolidação dos conteúdos estudados e a construção de novos conhecimentos.

O segundo bloco de atividade foi a caça ao tesouro. Esta atividade trabalha com enigmas escritos em formas de poesias que levam ao resultado e, por consequência, à próxima dica da trilha que levava ao tesouro. Essa atividade, assim como a primeira, gerou grande diversão e correria, visto que em alguns enigmas existiam elementos físicos da sede social do Sintec e objetos nele presentes. Os alunos demoraram para entender a lógica dos enigmas, mas, quando entenderam do que se tratava, conseguiram desvendar todas as respostas.

Para finalizar, tivemos o terceiro bloco, onde foram elaboradas questões que foram utilizadas na brincadeira chamada “torta-na-cara”. Tais perguntas foram elaboradas e pensadas no sentido de trabalhar as disciplinas

de forma a criar uma unidade, superando a fragmentação das mesmas, visto que a

[...] interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado (Thiesen, 2008, p. 547).

Superando assim a fragmentação, as questões tinham 3 (três) alternativas e os alunos tinham 1 (um) minuto para responder. Respondia à questão o aluno que batesse primeiro na sineta deixada acima da mesa. Caso não soubesse a resposta, a questão era passada para o grupo adversário. Quem não respondesse ou respondesse errado a questão ganhava uma torta na cara.

Ficou evidente que todas as atividades trabalhadas durante a gincana geraram grande interação entre os alunos, e a troca de saberes e experiências foi fundamental para o desenvolvimento da ação desenvolvida. Assim sendo, acreditamos que trabalhar todas as ações de forma interdisciplinar foi salutar para o planejamento e execução do projeto e, mais ainda, por se tratar de um projeto de extensão voltado para a formação de professores.

Desse modo, busca por uma unidade que engloba todas as disciplinas, consiste em trabalhar em torno de uma renovação de métodos e formas de ensino. Segundo Umbelino e Zabini (2004, p. 7), com o objetivo de formar um indivíduo pleno, o professor deve elaborar sua aula de maneira a garantir a participação ativa dos alunos, “englobando os diversos conhecimentos e dando continuidade para a desfragmentação do saber”.

Considerações finais

Diante da execução de forma eficiente e exitosa de todas as ações propostas, podemos concluir que a realização do projeto de extensão “*Os Bens Culturais e a Interdisciplinaridade: ensinando e aprendendo na/com a comunidade*” conseguiu promover a interação entre docentes e acadêmicos da Ufac – *Campus Floresta*, alunos, professores e comunidade do bairro em questão, alcançando todos os objetivos que foram estabelecidos.

Essa interação permitiu, aos envolvidos, o compartilhamento e a produção de saberes que são únicos do fazer docente. Esses saberes, obtidos por meio dessas experiências e trocas, permitem aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Letras Língua Portuguesa desenvolverem práticas diretamente relacionadas com os conhecimentos científicos estudados nas disciplinas que integram o projeto de extensão.

Ao final das disciplinas que compõem o projeto, os alunos puderam vivenciar, na prática, o conceito de interdisciplinaridade, pois as atividades foram planejadas no sentido de oportunizar esse movimento de interlocução entre as disciplinas, que mesmo diferentes se uniam pela realização das etapas de todo o projeto. Estas etapas do projeto foram entrelaçadas pelos conhecimentos de cada disciplina e pelas ações desenvolvidas pelos alunos, professores e comunidade.

Deste modo, na primeira etapa unimos os representantes das escolas com os alunos dos cursos de Pedagogia e Letras Língua Portuguesa para apresentar o projeto. Já na segunda etapa, a comunidade foi acolhida pela Universidade, onde os acadêmicos puderam, após um planejamento, apresentar os frutos dos conhecimentos adquiridos no curso.

Na terceira etapa, foi a vez da Universidade ser acolhida pela comunidade, em uma das escolas do bairro. Assim, levamos outras atividades para o interior da escola, proporcionando aos acadêmicos dos cursos envolvidos momentos para se relacionarem entre si e com os alunos das escolas. Por fim, na última etapa, a gincana consolidou todo o conjunto de saberes desenvolvidos no decorrer de todo o projeto e das disciplinas. De tal modo, foi um momento de interação mais recreativa e lúdica, permitindo, assim, o trabalhar da interdisciplinaridade em sua essência.

Salientamos que durante o desenvolvimento de todas as ações desse projeto de extensão foram realizadas interações com a comunidade que circunvizinha o *Campus Floresta*, fazendo com que o trabalho realizado na Universidade Federal do Acre chegasse até a comunidade de forma interativa, havendo uma troca de conhecimentos entre os envolvidos.

Desse modo, experienciar momentos como os detalhados no decorrer deste escrito promovem nos alunos, futuros professores, o despertar para a sua identidade profissional docente, visto que no contato com o real e o com o fazer docente, podemos estabelecer relações com a base da identidade do professor, que é a docência.

Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Formação do professor).

SOUZA, Juliana Brandão de; DIAS, Viviane Borges. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. **REnCiMa: Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 81-100, nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

UMBELINO, Moacir; ZABINI, Franciele Oliveira. A importância da interdisciplinaridade na formação do docente. *In*: Seminário Internacional de Educação Superior, 1., 2014, Sorocaba. **Anais [...]**. Sorocaba: Uniso, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Diretoria de Ações de Extensão. **Edital n. 21, de 30 de maio de 2023**. Objeto: ações regionais de extensão universitária. Rio Branco: Proex, 2023.



CAPÍTULO 4

É Papo de Cinema:

Cine Diversidade, Educação, Diversão e Formação

Maristela Rosso Walker

Guilherme Aparecido de Carvalho

Geovanna Marques Moreira Bertin

Isabella Kathleen Santos Silva

Introdução

O preconceito no cotidiano escolar e na sociedade em geral é um problema que aflige grande parte da população brasileira e seus resultados nefastos podem ser observados em longo prazo com atitudes que vão desde a violência explícita, bem como a violência velada. Parte dos preconceitos imputados às pessoas são oriundos da diversidade cultural que encontramos no nosso País e as escolas são grandes propagadoras, seja desvelando os preconceitos e as discriminações, seja afirmando as diferenças, provocando ondas de mudanças ou sendo guardiãs das tradições legadas pelo homem da modernidade.

Procurar alternativas para trabalhar com os processos de discriminação e preconceito torna-se objetivo imperativo em quase todos os segmentos que compõem a sociedade brasileira. Mecanismos pedagógicos estão sendo estudados e já colocados em prática por meio da interação do professor, dos alunos e da sociedade.

Para discutir a diversidade nas escolas, cuja necessidade é primordial e todos os envolvidos necessitam saber abordar essa questão, nesse sentido, professores vêm promovendo oficinas e projetos a fim de mostrar, não só aos alunos, mas a todos, que podemos encarar a diversidade como um modo de aprimorarmos nossas ideologias.

O projeto de extensão *É papo de cinema! UTFPR – Cinediversidade, educação, diversão e formação* tem como objetivo promover e subsidiar o acesso a reflexões, discussões e debates de um conjunto de filmes de diferentes categorias e gêneros, sobre temas relacionados à diversidade social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afro-descendente, indígena e inclusiva, entre alunos, servidores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Santa Helena (UTFPR-SH) e a comunidade em geral, bem como a produção de pequenos vídeos sobre as temáticas elencadas, produção científica de artigos oriundos das discussões produzidas durante as exposições, visando à articulação com a pesquisa.

Partimos do seguinte questionamento: qual o papel da Universidade na conscientização da sociedade a respeito da diversidade? Seria o cinema uma estratégia eficaz para aprofundar as discussões sobre as temáticas social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afro-descendente, indígena e inclusiva nas escolas? Concebe-se que o cinema possibilita que o indivíduo se integre à cultura, ao mesmo tempo em que não é subjugado por ela, por seus mitos ou suas ideologias e serve para refletir questões que afetam a sociedade. As ideias retratadas nos filmes, que são passados como uma forma de aceitação pela grande maioria, são relatadas geralmente de um modo em que a atenção do telespectador é presa e o faz pensar em como aquilo pode influenciar o seu dia-a-dia e o seu modo de pensar sozinho ou em conjunto. Então, um dos mecanismos a serem estudados e utilizados que, inclusive, pode nos auxiliar na prática para discutirmos é o cinema.

O cinema entra em cena com a Diversidade e a Educação. Usar o cinema como um modo de mostrar às pessoas que a diversidade vem crescendo e tem que ser encarada naturalmente é um modo de expandir o pensamento de quem assiste às películas e discute as temáticas abordadas pelas mesmas.

O cinema já vem sendo usado pela sociedade como forma de lazer há décadas, sendo uma das formas de diversão mais usadas no mundo atualmente. Por trás de todo lazer que o cinema oferece, podemos observar o empenho de muitas pessoas que trabalham para que possamos ver um

filme tranquilamente, seja em casa ou no próprio cinema. Essa é a forma física com a qual o cinema é visto pelas pessoas, uma forma de se divertir e levar das produções cinematográficas vistas boas lembranças, mas a questão é que muitas pessoas não percebem que é muito mais que isso. Além de servir como lazer, o cinema tem um grande papel educacional que vem sendo usado para “driblar” conflitos ocorrentes em meio escolar ou social. A reflexão proporcionada por um filme pode evidenciar muitas questões relacionadas ao nosso dia a dia, como avaliar em que o filme vai influenciar em nossas vidas.

Usar o cinema em função da diversidade é um mecanismo que já é aplicado em muitos ambientes educacionais, tornar real a ideia de igualdade através das produções é uma das maneiras mais descontraídas para isso. Mais que filmes, os debates produzidos através dos mesmos são, certamente, o que mais enfatiza as questões tratadas na mente de quem presencia. Uma boa discussão produzida por variadas ideias mostra a todos que acrescentar é melhor que individualizar.

Trazer pessoas à universidade e mostrar a elas que o que está sendo ali passado, por meio de filmes, serve para que entendam, principalmente, a questão da diversidade¹⁹ social, e evidencia um dos tripés da Universidade, que é a extensão, cresça e alcance seu objetivo e pode ainda contribuir para que as pessoas percamos certo medo existente quando o assunto é a integração da universidade com a comunidade externa. Projetos como este nada mais são do que ferramentas para a aproximação da comunidade com a Universidade, aproveitando assim para levar esse conceito de diversidade a quem presencia o “cine” através dos filmes.

O projeto de extensão da UTFPR *Campus* Santa Helena, intitulado É papo de cinema! UTFPR - *Cinediversidade, educação, diversão e formação*, teve como meta atingir os mais variados públicos para a conscientização da diversidade no mundo atual. Filmes e debates saudáveis foram oferecidos uma vez ao mês, e quem compareceu pode explanar sua compreensão crítica e acrescentar com as ideias ali expostas pelos presentes.

Métodos e procedimentos

Trazer à tona o cinema na Universidade foi uma ideia proposta em um projeto de extensão de julho de 2015. A ideia inicial era a da implantação de

¹⁹ A diversidade se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem, não só o Brasil, mas toda a humanidade. Conviver, respeitar e promover a diversidade é fundamental para que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades, além de combater o preconceito e a discriminação em relação à cor, gênero, deficiência, orientação sexual, crença ou idade.

um cinema acessível a todos e com variados temas a serem exibidos e discutidos, com vistas a complementar o currículo dos acadêmicos nas questões relativas à área de humanidades. Com o passar do tempo, o projeto evoluiu e dele foram extraídas ideias para melhorias no mesmo e fontes de pesquisa. Foram realizadas inúmeras pesquisas para que pudéssemos, cada vez mais, melhorar o que estava sendo feito e assim atingir um maior público. Também utilizamos mídias virtuais como recurso para comunicação da exibição dos filmes e dos *trailers* dos mesmos.

Para tornar o trabalho de extensão possível dentro do ambiente da Universidade, a equipe do Departamento de Educação (Deped) em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Formação de Professores (Gepeforp) desenvolveu cuidadosamente um planejamento de escolha dos filmes que seriam exibidos no decorrer do ano letivo, dividido nos dois semestres em que há estudantes no *Campus* e, também, nas escolas circunvizinhas e comunidade em que está inserida, levando em consideração as temáticas de maior atualidade e possibilidade de discussão e aproximação com o público alvo.

A definição dos critérios de escolha dos filmes considerou o interesse e as necessidades do público jovem e adulto, por meio de instrumento escrito (enquete) e por meio eletrônico (mídia social), tendo em vista o currículo dos cursos ofertados e a atualidade dos temas necessários à formação, à prática docente, à complementação do diálogo com o currículo escolar, à pesquisa e à extensão.

Os dados da consulta aplicada aos alunos dos Cursos de Bacharelado em Ciência da Computação e Licenciatura em Ciências Biológicas, além dos servidores, no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016, revelaram a preferência dos seguintes temas e assuntos de filmes a serem debatidos na execução do projeto: “Diversidade social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional em primeiro lugar”; “Política e realidade brasileira em segundo lugar”; e “Ética e cidadania em terceiro lugar”. Além disso, também foram considerados alguns princípios norteadores: produções de distintas épocas e escolas cinematográficas; diversidade de gêneros: documentário, ficção, cinebiografia, comédia, drama, suspense etc.; produções cinematográficas de diferentes países; além de filmes não exibidos exaustivamente pela televisão.

Os resultados da consulta realizada também nortearam a definição da frequência de exibição dos filmes que ocorreram a cada 30 dias (uma vez por mês, sempre em dias alternados da semana), buscando horários alternativos entre os intervalos de turnos das aulas. Afóra esses critérios,

quando envolvia a comunidade externa, horários alternativos foram oferecidos para que a população pudesse participar.

O trabalho desenvolvido segue o aporte dos teóricos dos Estudos Culturais e utilizou como metodologia a análise de conteúdo proposta por Bardin, além de outros referenciais teóricos que puderam contribuir, como a análise do discurso, a filosofia, os levantamentos históricos e as teorias do romance.

Resultados e discussões

Durante o tempo em que o projeto foi realizado na UTFPR *Campus* Santa Helena, percebemos que a busca pelo mesmo e o interesse dos alunos foi crescendo consideravelmente. Buscamos sempre melhorar o que era ofertado pelo projeto, visando que essa procura se intensificasse cada vez mais. Uma prova disso é o número de participantes nas seções. Passamos de seções com cinco participantes a sessões com mais de vinte participantes.

Intensificando o público, também intensificamos os debates. Recebemos visitas de órgãos como o Centro de Referência Especializada de Assistência Social (Creas) da cidade de Santa Helena, que nos falou sobre a violência sofrida pela mulher atualmente. Essa ação aconteceu em consonância com a exibição do documentário *O silêncio das inocentes* (2010), que conta a história da criação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e da luta das mulheres contra a violência doméstica e familiar. Para retratar a triste realidade social da violência contra as mulheres no Brasil, o documentário traz depoimentos de vítimas, autoridades e especialistas no tema, buscando lançar uma luz sobre o problema, bem como incentivar o debate. O silêncio que cerca a violência no ambiente familiar impede que os dados levantados revelem corretamente a magnitude deste fenômeno social e o perfil das vítimas. Para romper o silêncio que envolve a violência doméstica, faz-se necessário um processo de mobilização social contra a violência nas famílias. Este documentário pretende estimular a discussão, contribuindo para fortalecer o discurso de combate à violência contra as mulheres, principalmente aquela que é perpetrada no âmbito familiar.

Essa ação aconteceu em conjunto com o que denominamos “mês da mulher”, onde desenvolvemos além da exibição do documentário acima citado, um *dia de beleza da mulher da UTFPR - Santa Helena*, em que as mulheres puderam se embelezar com a oficina de auto maquiagem, com produtos de uma marca famosa e que faz sucesso entre as mulheres do

mundo todo. Além disso, foi exibido o filme *Joy o nome do sucesso* (2016), inspirado em uma história real, o filme mostra a emocionante jornada de uma mulher que é ferozmente determinada a manter sua excêntrica e disfuncional família unida em face da aparentemente insuperável probabilidade. Motivada pela necessidade, engenhosidade e pelo sonho de uma vida, Joy triunfa como a fundadora e matriarca de um bilionário império, transformando sua vida e a de sua família. Essas ações podem ser comprovadas conforme pode ser observado no folder/convite disponibilizado para a comunidade interna e externa à Universidade:

Figura 1. Folder/Convite Mês da Mulher 2016 – Cinediversidade

EXTENSÃO

É PAPO DE CINEMA! UTFPR - CINEDIVERSIDADE. EDUCAÇÃO E DIVERSÃO

Em março, tem programação especial para o mês da mulher.

Dia 08/03

DIA DA BELEZA DA MULHER DA UTFPR – SANTA HELENA

“Mary Kay”

Horário: 15h e 30 min às 17h

Local – Sala E 07

Horário: 21h e 15 min às 22h e 30 min.

Local – Auditório e

Dia 10/03 – das 9h às 10h e 30 min, na sala E 07.

Servidoras, alunas e terceirizadas da UTFPR – Santa Helena. Evento gratuito. Participe!

Dia 10/03

EXIBIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO COM MESA DE DEBATE:

“SILÊNCIO DAS INOCENTES”

Horário: 17h e 30 min às 19h

Participação da Equipe do CRAS de Santa Helena.

EXIBIÇÃO DE FILME COM DEBATE:

“JOY O NOME DO SUCESSO”

Horário: 21h às 23h

Local: Auditório da UTFPR – Campus Santa Helena

Evento aberto e gratuito às mulheres de Santa Helena. Limitado a 150 lugares.

Fonte: Print do convite divulgado pelas autoras do projeto, 2016.

Recebemos também alunos de algumas escolas da rede estadual da cidade, que puderam nos acompanhar em nossas seções e contribuir em nossos debates, nos filmes: *O Lorax: em busca da trúfula perdida* (2012) e *Lado a lado* (1998). No primeiro, a exibição culminou com a Semana Acadêmica de Ciências Biológicas, onde foram discutidas temáticas relacionadas ao meio ambiente, preservação etc., visto que *O Lorax: em busca da trúfula perdida* é um filme de animação que expande a história do livro e do seriado em que se baseia, dando um nome para o protagonista, Ted e tornando o Lorax o guardião da floresta das trúfulas. Ted é um habitante de uma cidade distópica feita de plástico, onde não existem árvores e plantas reais. Certo dia ele descobre que o sonho de sua paixão, a bela Audrey, é

ver uma árvore de verdade. Disposto a realizar este desejo, ele vai atrás de Umavez-ildo, pois, de acordo com a lenda contada por sua avó Norma, é o único capaz de conseguir uma árvore de verdade. O misterioso Umavez-ildo insiste em contar a Ted sua história, relatando como ele, quando jovem, embarcou numa aventura por uma terra desconhecida, cheia de cor, natureza e árvores. É lá que ele conheceu o simpático e ao mesmo tempo rabugento Lorax, uma criatura curiosa preocupada com o futuro de seu próprio mundo.

Na exibição do filme *Lado a lado* houve a participação do Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco, que compareceu com os(as) alunos(as) do Curso de Formação de Professores, pois se tratava de uma temática relacionada à saúde e também com forte conotação emocional. O filme retrata a história de uma jovem de doze anos e um garoto de sete, filhos de pais separados, que não aceitam a nova namorada de seu pai, uma bela e renomada fotógrafa. O garoto ainda tolera a situação, mas a adolescente não se conforma com a separação e com o fato de seu pai e a namorada viverem juntos, pois isto significa que as chances de reconciliação de seus pais se tornam quase nulas. Por sua vez, a mãe das crianças ainda alimenta esta briga, fazendo o gênero “mãe perfeita”. A fotógrafa faz de tudo para agradar as crianças, chegando ao ponto de dar tanta atenção aos enteados que acaba perdendo o emprego, pois deixou de ser a profissional competente que era. Até que uma notícia inesperada muda completamente a relação entre os familiares: uma doença terminal da mãe das crianças. Essas são algumas ações que fizeram com que as procura pelas seções do Cine Diversidade aumentassem cada vez mais.

Entre o primeiro e segundo semestres de 2015 e 2016 exibimos os seguintes filmes: *O contador de histórias* (2009); *Caixa d'água: qui-lombo é esse?* (2012); *Temple Grandin* (2010); *O Candidato Honesto* (2014); *Maria cheia de graça* (2004); *Terra fria* (2005); *O Lorax: em busca da tréfula perdida* (2012); *Paraísos artificiais* (2012); *50/50 ou 50%* (2010); *Lado a lado* (1998); *Joy: o nome do sucesso* (2016); *O quarto de Jack* (2016); *A garota dinamarquesa* (2016) e *Orações para Bobby* (2009).

As estratégias de divulgação dos filmes que foram exibidos constituíram-se de cartazes distribuídos nas salas de aula, corredores, biblioteca, laboratórios, painel com cartazes das películas e mídia social (para os acadêmicos e servidores do *Campus*) e para a comunidade externa, além dessas estratégias, os contatos via telefone, e-mail e ofício como forma de convite para as escolas do município também foram utilizadas. A figura 2 ilustra uma das formas de divulgação do projeto.

Figura 2. Foto do mural de divulgação do Cinediversidade 2016



Fonte: Arquivo das autoras, 2016.

A dinâmica da escolha dos filmes foi mudando no decorrer dos semestres buscando envolver o público que se pretendeu atingir. Inicialmente a escolha da temática ficava a critério dos organizadores do evento (2014), antes de termos bolsista financiada para o projeto, buscando atingir os objetivos propostos quanto aos temas relacionados à diversidade. Em 2015 a sistemática de escolha utilizou o *Facebook* (Figura 3) como recurso, cujo instrumento era uma enquete com 3 filmes (a cada exibição) que o público escolhia durante um período definido para votação. O mais votado era exibido.

Figura 3. Página do Cinediversidade no *Facebook*

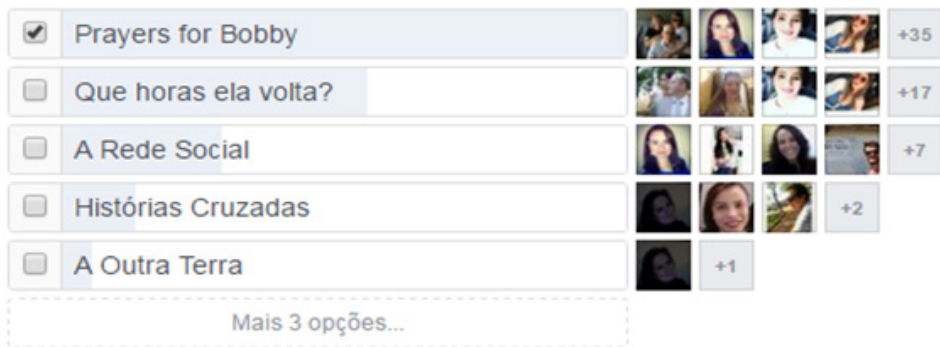


Fonte: Print das autoras da página do *Facebook*.

Em 2016, após avaliação das atividades desenvolvidas e uma nova enquete proposta para 2016 (Figura 3), a dinâmica da escolha manteve a mídia social como recurso, porém o instrumento teve alterações: no início do ano elencamos os 10 filmes que gostaríamos de exibir, segundo as preferências apontadas na enquete e todos eles são elencados mensalmente, sendo retirado aquele que já foi exibido.

Figura 4. Enquete utilizando mídia social

Salve galera!! A votação para o Cine do mês de junho se inicia hoje (23/05). E aí, o que vocês querem ver em junho? Votem e vem pro cineeee!! ❤️
Data da exibição: 20/06.



Fonte: Print das autoras da página do Facebook.

Esse é o primeiro passo de envolvimento dos participantes do projeto: a escolha do filme. A exibição da película escolhida ocorre no auditório do *Campus*, acompanhada de pipoca, chimarrão, onde o público fica à vontade para sentir/ver o que será exibido. Leva-se em conta também a duração do filme, pois o tempo de exibição também interfere na qualidade das discussões, considerando que muitos dos participantes têm aulas no período noturno.

Após a exibição do filme promove-se a socialização do conteúdo da película, informações sobre o elenco, diretores e, em caso de adaptações, os autores dos originais, época, contextualizando a obra cinematográfica. É nesse momento que vêm à tona sentimentos, emoções, depoimentos, relatos, discussões, troca de opiniões que levam em consideração, além do conhecimento de mundo de cada um dos participantes, referenciais teóricos que nos remetem à análise do discurso, à análise de conteúdo, à filosofia, à história, à literatura, permitindo um trabalho interdisciplinar.

Além dos debates, é proposição do grupo que coordena o projeto a elaboração de uma coletânea de artigos para publicação, cujos objetos de

análises serão os filmes exibidos, partindo das discussões geradas durante os respectivos debates, que inevitavelmente circundam e problematizam a concepção das personagens, sejam elas baseadas em fatos reais ou não, considerando os sentidos produzidos.

Mesmo quando baseadas em fatos reais, como no caso dos filmes *Temple Grandin* (2010) e *Orações para Bobby* (2009), não pudemos deixar de considerar que se tratavam de personagens, com um “quê” de ficção, pois eram filtradas pela descrição de um roteirista, passando pelo mundo das palavras e se materializando no mundo das imagens, guiadas pelo olhar de um diretor, construídas por atores e atrizes, cujo resultado final apresentado ao espectador teve a contribuição de diversos profissionais ligados à produção cinematográfica, tais como: diretores de luz, som e imagem, bem como cenógrafos e figurinistas. Essas personagens são criadas para representar pessoas, já como constatava Brait (1985, p. 1-11), a partir dos dizeres de Ducrot e Todorov (1972):

Uma leitura ingênua dos livros de ficção confunde personagens e pessoas. Chegaram mesmo a escrever “biografias” de personagens, explorando partes de sua vida ausente do livro (“o que fazia Hamlet durante seus anos de estudo?”). Esquece-se que o problema da personagem é antes de tudo lingüístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é um ser de papel”. Entretanto recusar toda a relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias de ficção.

Dessa forma, não pudemos desconsiderar o caráter artístico e literário do cinema, trazendo à tona discussões a partir de estudos literários a respeito da personagem, bem como conceitos de autoria. Ao tempo em que em nossos debates, uma vez que falávamos em personagens que representavam pessoas, não se pode evitar discussões a respeito das posições sujeito ocupadas por essas personagens na sociedade, colocando em pauta suas formações discursivas e ideológicas. Como, por exemplo, no caso da personagem Bobby, de *Orações para Bobby* (2009), pois é evidente a forte influência que as instituições família e igreja exercem no destino da personagem, o discurso religioso e familiar, propagado principalmente pela mãe da personagem, o influencia de tal maneira a ponto de guiá-lo ao seu final trágico.

O Cinediversidade durante o ano de 2017 além das atividades propostas firmou parceria com os CAs (Centros Acadêmicos dos Cursos) em especial com o CA de Ciências Biológicas, onde além das exibições das películas votadas para exibição conforme proposto no projeto, outras ações envolvendo atividades de prevenção, conscientização e campanhas de promoção à vida e à saúde foram desenvolvidas, tais como:

Março - Dia Internacional da Mulher - exibição do documentário *O aborto dos outros* (2008), seguido de discussão com profissionais da saúde e assistência social e professores da UTFPR. Contou com a presença de alunos de Colégio Estadual de Santa Helena;

Setembro Amarelo - campanha de conscientização sobre a prevenção do suicídio, com o objetivo de alertar a população a respeito da realidade do suicídio. Juntamente com a exibição do filme *Elena* (2012), de Carla Gallo, foi realizada uma roda de conversa sobre depressão e suicídio com o psicólogo André Moura Pedroso que também é acadêmico do Curso de Ciências Biológicas, com a Profa. Sara Tatiana Moreira e a Profa. Edilena da Silva Frazão Sausen;

Outubro Rosa - além da exibição do filme *Uma chance para viver* (2008) houve palestra sobre prevenção ao câncer com a Profa. Sara Tatiana Moreira e a presença de duas turmas de alunos do Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco (Ensino Médio);

Novembro - Consciência Negra - exibição do filme *Preciosa* (2009), seguido de debate, além de roda de capoeira e oficina de tranças.

Durante esse ano de vigência do Projeto de Extensão foram exibidos 4 filmes e 1 documentário. Foram realizadas discussões em todas as exibições das películas propostas, sempre acompanhadas de um professor ou profissional da área cuja temática estivesse relacionada, destacando-se: *A cabana* (2017); *Elena* (2012); *Uma chance para viver* (2008); *Preciosa* (2010) e documentário *O aborto dos outros* (2008).

Para a exibição dos filmes foram usados *downloads* via internet, que de acordo com a lei não é considerado pirataria, pois a exibição não é feita com o objetivo de lucro e sim para fins educacionais, conforme Título III do Código Penal Brasileiro, Dos Crimes Contra a Propriedade Imaterial, artigo 184 (Brasil, 2017).

O projeto exibiu e executou em 2018 os seguintes filmes/documentários e ações:

Ele está de volta (2015) - trouxe discussões em torno da política atual do nosso país, trazendo esse filme como uma sátira e dando alusão ao contexto histórico da época do nazifacismo. O filme foi exibido no dia 04 de outubro (2018), e quem mediou foi a psicóloga Débora Luana Crestani Theodoro, com um público de 12 pessoas, somente alunos da instituição.

Divertida Mente (2015) - o filme trouxe para o universo da animação uma maneira inusitada de lidar e entender as conexões do cérebro e traz o

espectador acompanhando tudo através dos sentimentos da personagem. Sendo exibido na semana da saúde mental, foi realizada uma reflexão em torno dessa pauta, trazendo para a universidade a conscientização a respeito do autocuidado. O filme foi exibido no dia 24 de novembro (2018), e quem mediou foi a psicóloga Débora Luana Crestani Theodoro, com um público de 15 pessoas.

Felicidade por um fio (2018) - a sessão ocorreu no dia da consciência negra, trazendo para o público problemáticas a respeito de preconceitos e pressão estética em torno da mulher negra. O filme foi exibido no dia 20 de novembro (2018), com o objetivo de debater sobre a vida da mulher negra na sociedade, mediado pela Profa. Dra. Maristela Walker, com um público de 15 pessoas.

Aquaman (2018) - filme exibido com o objetivo de entretenimento, dando aos alunos momentos de lazer no ambiente acadêmico, e trazendo um lançamento para exibição. O filme foi exibido no dia 15 de abril (2019), no horário do almoço, com um público de 11 pessoas,

Sem tekohá não há teko - Sem-terra não há cultura (2016) - o filme foi seguido de uma palestra mediada pela Profa. Patrícia Pires, teve colaboração do indígena e estudante de geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Gilmar Chamorro, que objetivou evidenciar a problemática de demarcação de terras indígenas e ter uma perspectiva desse tema diante do olhar de um índio. O filme foi exibido no dia 24 de abril (2019), com um público de 106 pessoas, incluindo alunos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja) e alunos da instituição.

Pateta no Trânsito (Motor Mania) (1950) - animação de Walt Disney. Após a exibição do curta, houve uma palestra mediada pela pedagoga Fabiana Buhner Novak e a psicóloga Débora Luana Crestani Theodoro sobre segurança no trânsito. O filme seguido de palestra foi exibido no dia 10 de maio (2019), com um público de 115 pessoas, incluindo alunos da Escola Estadual Graciliano Ramos.

Além dos filmes, em dezembro foi a vez de usarmos o Cine para ampliar as discussões sobre a questão da diversidade de gênero, onde o formato proposto foi em forma de diálogo com exibição de pequenos documentários. *Desmistificando diversidade sexual e de gênero* foi o título proposto para a conversa, que foi conduzida por um casal composto por uma mulher transexual: Monike Schwab e Jakeline Quasne. Objetivou questionar preconceitos sobre diferentes gêneros e condições sexuais, esclai-

recendo de uma maneira didática a pluralidade de gêneros e orientações sexuais existentes. A palestra aconteceu no dia 3 de dezembro (2018), com um recorde de público de 120 pessoas, incluindo alunos e servidores da instituição e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Santa Helena.

Essas considerações marcam a importância de se empreender, com maior frequência, análises que destacam os efeitos que as diferentes produções da cultura (seja ela designada como erudita, popular ou midiática) desencadeiam sobre a constituição dos sujeitos contemporâneos, bem como suas concepções acerca do mundo. “Atribuir centralidade à cultura implica considerar que ela atua nos recantos mais recônditos da vida cotidiana” (Hall, 1997, p. 23), por meio das propagandas, pelo rádio, pela televisão, pela internet, pelos jornais e revistas, entre uma gama de outras produções da cultura contemporânea, que têm aprimorado com intensidade suas formas de mobilizar os sujeitos atuando na produção de suas identidades.

Dessa forma, como destacou Barbero (2002), as transformações mais profundas que uma sociedade pode sofrer dizem respeito aos modos como nela os saberes são colocados em circulação. Por isso, o *Cinediversidade*, por meio da exibição de sua película, discussões, conversas, busca dar visibilidade aos saberes que outrora eram detidos por lugares “sagrados” como a escola e a academia, apropriando-se e fazendo circular por outros canais a legitimação dos saberes que são necessários à convivência humana pacífica.

Através de debates realizados prevemos a produção de artigos relacionando os filmes exibidos com os temas debatidos após os mesmos, sendo esses artigos sobre violência contra a mulher, homofobia, drogas, entre outros assuntos que foram abordados nas seções.

Sendo o *Cinediversidade* um projeto de extensão, queremos cada vez mais aproximar a comunidade da Universidade, oferecendo a eles a oportunidade de escolher os filmes a serem exibidos e as temáticas a serem discutidas.

Nesse período que o projeto foi executado durante os anos de 2015 a 2020 fomos contemplados com bolsa para sua execução e desenvolveram o projeto os seguintes bolsistas: Guilherme Aparecido de Carvalho, Geovanna Marques Moreira Bertin e Isabella Kathleen Santos Silva. Além deles, voluntários e servidores auxiliaram de forma direta na organização

dos espaços de exibição, divulgação, manutenção da página no *Facebook* e tantas outras ações para que atingíssemos o nosso propósito.

Pela análise que efetuamos até o momento e também proposta por Napolitano (2009) para o uso de filmes em sala de aula, foi possível constatar que qualquer disciplina/projeto pode utilizar a sétima arte como um instrumento didático-pedagógico; seja como texto gerador de debate, como documento representativo de sua produção histórica pautado em valores e ideologias determinadas por um contexto social, seja como um produto cultural, estético, de valorização da arte. Todo filme, seja um documentário ou uma ficção, é resultado de decisões e indagações contextuais de seus idealizadores; assim, é um objeto que resulta de uma produção cultural coletiva e, como tal, é passível de observação e questionamentos.

Considerações finais

Por meio da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, o trabalho com essa linguagem, entre outros aspectos, contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, tendo em vista os benefícios que proporciona à formação do aluno. A cada exibição cinematográfica, novos olhares, sensações e experiências se renovam e se fortalecem e ainda podem gerar reflexões que se prolongam por toda a vida. Os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, que poderão ser discutidos e ampliados por meio do debate com a comunidade escolar.

Com sua expressiva versatilidade, a linguagem cinematográfica compreende, além de um corpo de conhecimento notável, mecanismo de interfaces com outras linguagens, dialogando com várias expressões: o teatro, a dança, a música e as artes visuais. Assim, justificou-se a execução do projeto de extensão aqui exposto, que no período de dezoito meses conseguiu promover um diálogo profícuo com acadêmicos, com a comunidade em que está inserida a Universidade e possibilitou discussões sobre temas como: a diversidade social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente e inclusiva.

A execução do projeto contribuiu grandemente para a formação crítico-reflexiva dos acadêmicos, servidores e comunidade externa. A prática desse projeto também auxiliou para a aproximação efetiva da comunidade com a Universidade, conseguiu promover um diálogo saudável disseminando conhecimentos e facilitando acesso de discussões e debates em torno

dos temas englobando diversidade social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente e inclusiva.

Com esse projeto também tivemos a percepção de que culturas singulares estão presentes de diversas maneiras. A importância de trabalhar com elas usando recursos que vão além da linguagem escrita, auxiliam no enfrentamento de conflitos resultantes de processos discriminatórios e preconceituosos, presentes no contexto da diversidade em sala de aula e na sociedade em geral, além de valorizar cada vez mais a pluralidade de culturas existentes na sociedade atual.

Tendo em vista que a linguagem cinematográfica é versátil e compreende um corpo de conhecimento notável, foi possível: analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos; incorporar a arte do cinema ao repertório cultural dos participantes, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho; discutir por meio das obras cinematográficas a temática da diversidade social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente, indígena e inclusiva com os estudantes dos cursos ofertados pela UTFPR *Campus* Santa Helena, com os servidores e comunidades em geral.

Assim, o *Cinediversidade* se apropria da ideia de que o cinema – como a arte em geral – é pedagógico em si mesmo, e essa pedagogia está intimamente relacionada às escolhas técnicas e estéticas a partir das quais as obras cinematográficas são construídas. “Pensar o cinema como arte é, nas palavras de Frederico Fellini, percebê-lo como ‘um modo divino de contar a vida’” (Duarte, 2010, p. 133).

Referências

50%. Direção: Jonathan Levine. [s. l: s. n], 2011. 1 vídeo (100 min).

A CABANA. Direção: Stuart Hazeldine. [São Paulo]: Paris filmes, 2017. 1 vídeo (132 min)

A GAROTA dinamarquesa. Direção: Tom Hooper. [Nova Iorque]: Focus Features, 2016. 1 vídeo (120 min)

AQUAMAN. Direção: James Wan. [Califórnia]: Walt Disney Pictures, 2018. 1 vídeo (143 min).

BARBERO, Jesús Martín. Jóvenes: comunicación e identidad. **Pensar Iberoamérica**, fev. 2002.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Senado Federal. **Código Penal**. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAIXA d'água: qui-Lombo é esse? Direção: Everlane Moraes Santos. Brasil, 2012. [s. /: s. n], 2013. 1 vídeo (15 min).

DIVERTIDA mente. Direção: Ronnie del Carmen. [Califórnia]: Pixar Animation Studios, 2015. 1 vídeo (102 min).

DUARTE, Rosália. Pedagogias da imagem cinematográfica. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (org.). **Pedagogia sem fronteiras**. Canoas: ULBRA, 2010.

ELE está de volta. Direção: David Wnendt. [Alemanha]: Mythos Company, 2016. 1 vídeo (116 min.).

ELENA. Direção: Petra Costa. [São Paulo]: Espaço Filmes, 2012. 1 vídeo (82 min).

FELICIDADE por um fio. Direção: Haifaa Al-Mansour. [s. /: s. n], 2018. 1 vídeo (98 min.).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 1546, jul./dez.1997.

JOY o nome do sucesso. Direção: David O. Russell. Califórnia: 20th Century Fox, 2016. 1 vídeo (124 min).

LADO a lado. Direção: Chris Columbus. [s. /: s. n], 1998. 1 vídeo (125 min).

MARIA cheia de graça. Direção: Joshua Marston. Califórnia: Fine Line Features, 2004. 1 vídeo (101 min).

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

O ABORTO dos outros (documentário). Direção: Carla Gallo. [s. /:]: Olhos de Cão, 2008. 1 vídeo (73 min).

O CANDIDATO Honesto. Direção: Roberto Santucci. Rio de Janeiro: Downtown Filmes, 2014. 1 vídeo (110 min).

O CONTADOR de histórias. Direção: Luiz Villaça. [s. /:]: Warner Bross, 2009. 1 vídeo (100 min).

O LORAX: em busca da trufula perdida. Direção: Chris Renaud. Nova Iorque: Universal Pictures, 2012. 1 vídeo (87 min).

O QUARTO de Jack. Direção: Lenny Abrahamson. Nova Iorque: Universal Studios, 2016. 1 vídeo (118 min).

ORAÇÕES para Bobby. Direção: Russel Mulcahy. Nova Iorque: Lifetime Television, 2009. 1 vídeo (90 min).

PARAÍSOOS artificiais. Direção: Marcos Prado. Rio de Janeiro: Rio Filme, 2012. 1 vídeo (96 min).

PATETA no trânsito. [s. l: s. n], [1950]. 1 vídeo (6 min). Publicado no Youtube por Genilson Siqueira Nascimento.

PRECIOSA: uma história de esperança. Direção: Califórnia. EUA: Lionsgate, 2010. 1 vídeo (109 min)

SEM Tekohá Não Há Teko - “sem terra não há cultura”. [s. l: s. n], 2016. Publicado no canal do Youtube de Kethleen Simony. 1 vídeo (22 min).

TEMPLE Grandin. Direção: Mick Jackson. Nova Iorque: HBO, 2010. 1 vídeo (104 min).

TERRA fria. Direção: Nick Wechsler. Califórnia: Warner Bros, 2005. 1 vídeo (126 min).

UMA chance para viver. Direção: Dan Ireland. Nova Iorque: Lifetime, 2008. 1 vídeo (90 min).



CAPÍTULO 5

Relato de experiência - o Novo Ensino Médio e o retrocesso educacional: desmistificando narrativas

Cauê Lucas Azevedo da Silva
Rafael Cauê Leite Fabrício
Adriana Martins de Oliveira

Introdução

Em um conjunto de reformas neoliberais, intensificadas no contexto brasileiro após o golpe parlamentar-político-midiático de 2016 (Freitas, 2018), a lei nº 13.415 sancionada no ano de 2017 pelo então presidente Michel Temer (PSDB) através da medida provisória n. 746/2016, denota já em sua égide um caráter autoritário e uma política verticalizada (Oliveira; Silva, 2023), uma vez que negligenciou o debate público, essencialmente, com a comunidade escolar e seus pares assim como as pesquisas realizadas no campo educacional.

Juntamente com a repercutida promessa propalada pelos propositores e defensores do “novo”²⁰ Ensino Médio (NEM), de uma formação que proporcionasse às juventudes brasileiras serem protagonistas de suas trajetórias formativas, emergem, em contrapartida, pesquisas educacionais

20 O termo “novo” encontra-se entre aspas, pois a política do Novo Ensino Médio em muito se assemelha com um modelo antigo de Ensino Médio brasileiro, dual, fragmentado (Silveira; Ramos; Vianna, 2018).

que evidenciam os efeitos negativos desta política, concebida por estudiosos e pesquisadores como uma contrarreforma educacional.

Em decorrência desses fatos, forma-se um movimento nacional em favor da revogação da Lei nº 13.415/2017, sendo amplamente divulgado e apoiado pelas mais diversas entidades educacionais brasileiras, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais (Abecs), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre outras.

No anseio em compreender, acompanhar e resistir ao processo da implementação do NEM, nacionalmente, vários pesquisadores se debruçaram sobre os meandros, seja do surgimento, implementação ou consequências impostas aos sistemas de ensino e à sociedade. Através desse espírito insurgente, no interior do Acre, especificamente do município de Cruzeiro do Sul, a pesquisadora Dra. Adriana Martins de Oliveira deu início à orientação de um projeto de Iniciação Científica (IC) que se desdobrou de sua tese, marco inicial para as ações manjedouras do projeto de extensão aqui relatado.

Nesse tempo, a pesquisadora Adriana Martins de Oliveira e seus orientandos de IC, imersos na investigação acerca do processo de implementação do NEM em algumas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Cruzeiro do Sul/Acre, uniram-se ao movimento nacional pela revogação da NEM e deram início aos primeiros passos do Projeto de Extensão, com a organização de um movimento interno na Universidade Federal do Acre - *Campus* Floresta, erguendo cartazes informativos, bandeiras com manifestações, entregas de panfletos contendo escritos, os principais motivos pelos quais se busca a revogação da contrarreforma do Ensino Médio. Além disso, foram realizadas passagens nas salas de aulas de todos os cursos da Universidade, solicitando alguns minutos dos docentes para a explanação das principais problemáticas da contrarreforma que, por tais, também justificaram o motivo pela mobilização em prol de sua revogação.

Tendo como objetivo deste capítulo relatar as experiências na produção, execução e nos resultados do curso de extensão *online O Novo Ensino Médio e o Retrocesso Educacional: desmistificando narrativas*, o presente trabalho encontra-se dividido em três partes: a primeira intitulada *A gênese da construção do projeto: entrelaçando saberes da formação docente*,

da iniciação científica e das ações de extensão nas atividades acadêmicas. Como o próprio nome já sugere, nesta parte serão tratados os aspectos centrais da produção do Projeto de Extensão desenvolvido (sua formação, seu objetivo, sua metodologia e sua importância para a formação docente). Na segunda parte, *Desmitificando em foco: análises críticas acerca do chamado Novo Ensino Médio realizadas pelos palestrantes*, consta como se deu o processo de execução, mais especificamente do Curso de Extensão. De maneira geral, é realizada uma apresentação dos trabalhos apresentados pelos palestrantes, focando nos objetivos, metodologia e resultados de suas pesquisas. E por fim, nas *Considerações finais* são evidenciados os resultados do projeto de extensão.

A gênese da construção do projeto: entrelaçando saberes da formação docente, da iniciação científica e das ações de extensão nas atividades acadêmicas

Dada a intensa rapidez da volatilidade presente nas dinâmicas da sociedade atual, assim como as transformações nos tempos, espaços, cotidianos, saberes escolares, as exigências sobre o campo educacional e, sobretudo, sobre a formação do professorado, são condições demasiadamente intensificadas no sentido de atender às necessidades do mundo pós-moderno.

Em meio a essas exigências, transitam resistências, avanços e retrocessos, que imersos em desafios inerentes à formação docente no Brasil evidenciam, cada vez mais, a necessidade de políticas educacionais voltadas para uma formação de professores articuladora das diversidades e especificidades que o território brasileiro possui. Nesse sentido, ainda cabem reflexões sobre a formação profissional, sua natureza, objetivos e saberes balizadores do conceito de professor enquanto sujeito ativo e passivo no processo de transformação societária (Medeiros, 2010).

Dentro desse contexto, a universidade pública, alicerçada no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, muito tem contribuído para que a formação docente possa acontecer de maneira que a interlocução entre teoria e prática, escola e universidade, academia e sociedade, seja processual e concreta, e também fortalecida mediante as ações formativas desenvolvidas neste *locus*.

Investindo, seja no processo de formação pessoal, seja no que tange ao reforço da pesquisa na Universidade Federal do Acre, a pesquisadora Dra. Adriana Martins de Oliveira, membro do grupo de pesquisa “*Obser-*

vatório do Ensino Médio” da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob coordenação das professoras Mônica Ribeiro da Silva e Renata Peres Barbosa e da Rede Nacional de Pesquisas sobre o Ensino Médio - EMPesquisa²¹, contribuiu primeiramente a partir de sua tese de doutorado, defendida em 2022, *As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no Acre: uma análise do processo de implementação*.

Tal pesquisa objetivou analisar o processo de implementação do Programa do Novo Ensino Médio no Estado do Acre e suas (re)interpretações e ressignificações no que se refere aos textos normativos pelos sujeitos escolares. Após a análise, confirmou-se que houve movimentos de recontextualização das proposições presentes nos documentos normativos nacionais tanto pela Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC), quanto pelas escolas-piloto, ao atribuírem significados próprios às finalidades, sentidos, orientações e prescrições dos documentos normativos oficiais.

No intuito de devolver à sociedade o retorno da pesquisa realizada, a pesquisadora seguiu divulgando a pesquisa e os resultados em eventos tais como o V Congresso de Educação do Vale do Juruá; o III Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Humanidades e Linguagens; a VII Semana da Biologia do *Campus* Floresta: uma abordagem contemporânea; a VI Semana de Letras do *Campus* Floresta: o bicentenário de Maria Firmina dos Reis; a II Semana do Inglês do *Campus* Floresta.

Ainda no movimento de divulgação dos achados possibilitados pela tese de doutorado, a pesquisadora participou de eventos como o I e o II Colóquio da Rede Nacional de Pesquisas sobre o Ensino Médio, assim como da 41ª Reunião Nacional ANPEd, realizada em Manaus. No que se refere às publicações decorrentes da pesquisa, foram publicados três artigos e um capítulo de livro: *Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução*, na Revista *Educere e Educare*; *Processos de recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares*, no *Jornal de Políticas Educacionais*; *Implementação do Novo Ensino Médio no estado do Acre: a experiência das escolas piloto*, na Revista *Espaço Pedagógico*; e um capítulo de livro intitulado *Contribuições dos estudos sobre a reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017*, organizado por Elisângela Alves da Silva; Paulo Batista Vinícius da Silva; Andréa Maria Lopes Dantas.

21 A EMPesquisa é uma rede composta atualmente por 30 grupos de pesquisa em 15 Estados da Federação debruçados em investigações sobre o Ensino Médio. Atualmente, realiza um estudo nacional sobre a “Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017”, envolvendo professores e estudantes de graduação e pós-graduação de todo o Brasil. Inscrita no CNPq, a rede é liderada pela Profa. Dra. Nora Rut Krawczyk (Unicamp) e vice-liderada pela Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva (UFPR).

Dada a relevância do tema e de este estar atrelado a uma contrarreforma ainda em andamento, surge a importância e a necessidade de dar continuidade à pesquisa acerca da implementação do “novo” ensino médio no estado do Acre, mais especificamente no município de Cruzeiro do Sul, sede do *Campus Floresta* da Ufac. Visando contribuir com as pesquisas realizadas em todo o território nacional, e reforçando também a luta pela revogação da reforma em curso, nasce o Projeto de Iniciação Científica: *O processo de implementação da lei 13.415/2017 nas escolas de ensino médio de Cruzeiro do Sul: uma análise dos impactos na prática pedagógica docente*.

Vale ressaltar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), que visa inserir e estimular os estudantes do Ensino Superior no universo das pesquisas científicas, vem cumprindo com os objetivos propostos ao ampliar a formação dos acadêmicos para a esfera da pesquisa, do exercício pleno da cidadania e atuação ativa e crítica na sociedade. Importante atividade para a formação docente, o Pibic conta ainda com bolsas para os alunos envolvidos, assim como com a participação de alunos voluntários.

Nesse sentido, o projeto anteriormente citado corroborou com a ampliação da tese de doutorado ao tomar como objeto de análise o processo de implementação da Lei n. 13.415/2017 em quatro escolas do Novo Ensino Médio localizadas na zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, Acre, e suas consequências para a qualidade da educação dos estudantes. Como resultados da pesquisa, verifica-se que tal reforma incide diretamente na prática pedagógica docente, de modo a precarizá-la ainda mais, prioritariamente, pela diminuição da carga horária das disciplinas, a inserção de disciplinas para as quais os docentes não possuem formação e pela desobrigatoriedade de diversas disciplinas; assim como propicia um ensino amorfo aos discentes com a redução da carga horária das disciplinas tradicionais e inserção de novos componentes curriculares esvaziados de caráter científico.

Durante doze meses, especificamente de setembro de 2022 a agosto de 2023, com pelo menos um encontro semanal, os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, Rafael Cauê Leite Fabrício (Voluntário), Cauê Lucas Azevedo da Silva (Bolsista), assim como os estudantes dos cursos de Licenciatura em Biologia e Letras Inglês, respectivamente, Libiny Takira Queiroz Lima (Bolsista) e João Victor de Oliveira Souza (Bolsista), sob a orientação da Profa.

Dra. Adriana Martins de Oliveira, desenvolveram as ações desta pesquisa, fomentando com isso o processo de construção da formação docente.

Dentre essas ações podem ser citadas as revisões de literatura acerca da contrarreforma em andamento; a análise dos documentos normativos oficiais da reforma do Novo Ensino Médio tais como a Lei nº 13.415/2017, o Currículo de Referência Único do Novo Ensino Médio do Acre e demais documentos normativos nacionais da Reforma do Ensino Médio; a construção dos Termos Éticos (autorização da pesquisa pela SEE/AC, pela gestão escolar e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido), a elaboração do instrumento de coleta de dados referente às entrevistas semiestruturadas; coleta de dados em pesquisa de campo; registro, transcrição e análise dos dados; escrita do relatório final e socialização dos resultados da pesquisa no XXXII Seminário de Iniciação Científica: inovação e sustentabilidade na Amazônia, ocorrido em 2023 na Universidade Federal do Acre.

Mesmo em meio às ações desenvolvidas ao longo da pesquisa, e a certeza o pressuposto de que em conjunto os pesquisadores estavam contribuindo para a resistência à contrarreforma instalada no país, os mesmos sentiram a necessidade de agir um pouco mais objetivando somar forças ao movimento de resistência que acontece no Brasil. Aliado ao movimento nacional pela Revogação do Novo Ensino Médio, o grupo do Projeto de Iniciação Científica em questão empenhou-se na realização de um movimento interno à Universidade Federal do Acre - *Campus* Floresta no dia 15 de março de 2023, com o objetivo explicar para a comunidade acadêmica os enredos acerca das mudanças que a Lei n. 13.415/17 impunham ao Ensino Médio e os prejuízos destas para a formação dos estudantes e para a atividade docente.

Este movimento durou o dia todo e consistiu na disposição de cartazes e posicionamento de faixas pelo *Campus* Floresta, bem como a distribuição de panfletos nas salas de aula de todos os cursos da Instituição Federal. Além disso, foi organizada uma mesa próxima ao Restaurante Universitário para distribuição de panfletos e conversas com quem por lá passava. O engajamento do grupo em torno deste estudo resultou também na criação de perfis nas redes sociais, Instagram (@revoga.nem.acre) e Facebook, no intuito de contribuir com a formação de um olhar crítico da comunidade escolar e da sociedade acerca do Novo Ensino Médio e das políticas educacionais, em geral.

Cabe ressaltar aqui o papel do perfil do Instagram @revoga.nem.acre. Atualmente, no mês de julho de 2024, o perfil conta com 648 seguidores e 254 publicações que acontecem de forma periódica, somando na cons-

cientização à luta pelo Ensino Médio que a classe trabalhadora merece. Desse modo, as publicações divulgam desde artigos científicos, eventos, seminários, dossiês, pareceres, até indicações de obras, notícias e vídeos que colocam a educação em foco, contribuindo com uma formação crítica dos seguidores acerca do NEM.

Inquietos com a situação em que a estrutura desigual e dual que perpassa a Educação Básica brasileira e, em especial no que se refere ao Ensino Médio, sobretudo ao acompanhar as mudanças que a atual contrarreforma vem impondo aos sistemas de ensino, ainda durante a execução do Pibic, a coordenadora e os orientandos viram a necessidade de expandir os limites da universidade e mobilizar mais vozes para se juntarem ao coro que nega veementemente o ataque à escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Dessa forma, juntaram forças e esforços para dar início ao Projeto de Extensão O Novo Ensino Médio e o Retrocesso Educacional: Desmistificando Narrativas. Esta ação foi desenvolvida em ambiente virtual com sede na cidade de Cruzeiro do Sul, Acre, com início no mês de julho de 2023 e término no mês de agosto do respectivo ano. O projeto teve como objetivo proporcionar o debate crítico acerca do chamado Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), enfatizando seu retrocesso para a formação das juventudes e para a profissão docente, bem como sua concepção de educação alinhada aos setores empresariais.

Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, foram convidados para palestrar importantes pesquisadores(as), em sua maioria da área das políticas públicas educacionais, como Adriana Martins de Oliveira; Alessandro Eziquiel da Paixão; Anderson Evangelista Pereira, Camila Grassi Mendes de Farias; Cleidson de Jesus Rocha, João Silva Lima, Lauro Rafael Cruz; e Monica Ribeiro da Silva, no intuito de poder ampliar o debate sobre o retrocesso ocasionado com a implementação da contrarreforma.

Abordaram conteúdos como conservadorismo, mercado e educação; a Base Nacional Comum Curricular e Novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático do Ensino Médio; os caminhos da Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação; a relação público-privada e a Reforma do Ensino Médio quanto à realidade acreana; a implementação da reforma do Ensino Médio nos estados e os motivos para sua revogação; as implicações da redução da Filosofia e da Sociologia no currículo do NEM; a implementação do NEM no Acre a partir da experiência das escolas-piloto, entre outros. Pode-se dizer que os saberes construídos conjuntamente

ao longo deste curso de extensão propiciaram um olhar crítico acerca da realidade em questão.

Ocorrendo no canal do *YouTube*²² do Centro de Educação e Letras (CEL) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - (PPEHL), da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, o curso de extensão conseguiu ultrapassar os muros da Universidade alcançando um grande público, seja na transmissão ao vivo ou na disposição dos vídeos salvos no canal, que juntos ultrapassam mais de seis mil visualizações, bem como o aumento de mais que o dobro de seguidores do canal (1,05 mil seguidores no sétimo mês de 2024), totalizando 1.003 inscritos no curso de extensão, número considerável para um canal acadêmico.

Utilizando a ferramenta do *Google Forms* a partir do formulário de inscrição, para além de um panorama da quantidade de inscritos no curso, pôde-se ainda traçar um perfil destes, identificando sua formação, atuação profissional e região domiciliar. No que diz respeito ao percentual de participantes por região, o curso contou com 64,4% do Norte; 2,5% do Centro-Oeste; 12,5% no Nordeste; 13,8% do Sudeste e 7,8% da Região Sul. Nota-se que o curso alcançou uma extensão nacional, contribuindo de maneira significativa com a divulgação de informações relevantes para a compreensão dos participantes acerca de um dos maiores retrocessos educacionais da atualidade brasileira, fortalecendo uma luta legítima em favor da revogação do NEM.

No que se refere à escolaridade dos inscritos, 24,7% possuíam o ensino superior completo; 38,5% o ensino superior incompleto; 12,9% já haviam concluído o EM; 4,6% concluíram o doutorado; 4,3% estavam no processo de doutoramento; 6,5% possuíam o título de mestre e 8,5% estavam com o mestrado em andamento. Este dado nos indica a presença massiva de acadêmicos de várias esferas da comunidade escolar em um movimento de mobilização em busca de uma maior compreensão sobre a implementação e consequências do NEM. A seguir discutiremos sobre as temáticas discutidas pelos palestrantes do curso.

Novo Ensino Médio: análises críticas realizadas pelos palestrantes

No decorrer do curso, apoiados em produções científicas até então realizadas, os palestrantes discutiram acerca do NEM a partir de várias perspectivas temáticas, conforme disposição no Quadro 01.

²² Disponível em: <http://www.youtube.com/@celeppehlufac2023>. Acesso em: 10 maio 2024.

Quadro 01. Eixos temáticos apresentados no curso de extensão

Título	Autor	Tipo	Ano
A privatização da política educacional brasileira: o papel do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado	Camila Grassi Mendes de Faria Orientação: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Tese	2022
As Escolas-Piloto do Programa Novo Ensino Médio no Estado do Acre: uma análise do processo de implementação	Adriana Martins de Oliveira Orientação: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Tese	2022
A Lei 13.415/2017 e a Educação Profissional: uma análise dos caminhos da Reforma nos Institutos Federais	Alessandro Eziquiel da Paixão Orientação: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Tese	2023
Versões de uma base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio	Lauro Cruz Mônica Ribeiro da Silva	Artigo	2023
A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)	Lauro Rafael Cruz Orientação: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Dissertação	2021
A política de educação em tempo integral do ensino médio do Estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial	Anderson Pereira Evangelista Orientação: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo	Dissertação	2020
A Filosofia que se faz na Universidade Federal do Acre: as temáticas preferenciais da pesquisa acadêmica e seus desdobramentos epistemológicos na prática de professores de filosofia	Francisco Inafran Marques de Souza Orientação: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha	Dissertação	2023
A BNCC-EM e o aniquilamento da Filosofia: considerações sobre o Currículo de Referência Único do Acre (2021)	João Silva Lima	Artigo de anais do V Encontro Nacional Anpof educação básica: a filosofia e o seu ensino	2022
A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual	Monica Ribeiro da Silva; Renata Peres Barbosa; Cleci Korbes	Artigo	2022

Fonte: Elaborado pelos autores com base no material de apoio encaminhado pelos palestrantes do curso (2024).

Nas pesquisas publicizadas pelos palestrantes se apresenta um aspecto essencialmente consensual, qual seja, o de caracterizar a reforma do Ensino Médio como uma política educacional retrógrada, e que, em última instância, vilipendia a educação brasileira. Nesta perspectiva, permeada de interesses e disputas, uma vez que contribui com o direcionamento do tipo de sociedade e de sujeitos que se pretende formar, a política do Ensino Médio, mais do que nunca, se apresenta fortemente imbricada com os anseios do setor empresarial brasileiro.

Em que pese as várias formas de influência deste setor nos rumos da educação brasileira, estudos de doutorado de Faria (2022) elucidam, mais precisamente, a forte atuação do Movimento Pela Base Nacional Comum²³ (MPBNC). Com o propósito de “analisar o papel do MPBNC na criação de valores, normas e técnicas que constituem o modelo de governança²⁴ atual da política educacional brasileira”; e “mapear elementos de privatização na política e educação básica do Brasil”; a pesquisadora realizou a análise de documentos oficiais, artigos e matérias jornalísticas obtidos da página eletrônica do MPBNC, bem como normatizações oficiais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC), relacionadas à Reforma do Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os resultados do estudo indicam que a atuação do MPBNC e suas instituições têm sido determinantes na ampliação do modelo de governança do Estado e na privatização da política educacional brasileira. A pesquisa categorizou técnicas de atuação política e métodos de implementação utilizados pela rede, destacando a materialização da privatização através da influência do MPBNC. A análise conclui que a rede contribuiu significativamente para a consolidação de um modelo educacional mercantil, que tensiona e transforma a política educacional brasileira em direção à privatização.

Ainda no tocante ao imbricamento entre os setores público e privado na política educacional brasileira, a pesquisa desenvolvida por Evangelista (2020) ocupou-se de “analisar a política de Educação em Tempo Integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação dos institutos ligados ao setor empresarial”. De maneira mais específica, buscou-se entender como essa política é regulamentada e implementada no estado, bem como a atuação dos Institutos de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Natura (IN) e Sonho Grande (ISG) nesse processo. A investigação foi motivada

23 Rede de agentes públicos e privados criada em 2013, que desempenhou um papel fundamental na elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2017 (Faria, 2022).

24 Governança ou governança em rede é definido pela autora com base em Ball (2008) como a produção de um novo tipo de racionalidade estatal devido à atuação do empresariado organizado em redes.

pela necessidade de revelar os fundamentos teórico-metodológicos presentes nos documentos produzidos por esses institutos e sua influência na política educacional local.

Para alcançar esses objetivos, a análise documental foi organizada em duas etapas: a primeira focou nas leis, portarias, resoluções, planos e matrizes curriculares ao nível nacional e estadual, visando mapear os parâmetros e diretrizes do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Emti). A segunda etapa concentrou-se na análise dos documentos produzidos pelos três institutos empresariais, com ênfase nos Cadernos de Formação do ICE, devido à sua influência direta na formulação e implementação do modelo pedagógico adotado pela política estadual.

Os resultados da pesquisa apontam que a política de Educação em Tempo Integral no Acre está fortemente influenciada pelo setor empresarial, especialmente pelo modelo idealizado pelo ICE. A implementação dessa política revela uma crescente privatização do setor educacional, onde representantes deste setor moldam os currículos e práticas pedagógicas das escolas. A principal conclusão é que esse fenômeno representa um avanço do setor privado sobre o público, alinhado com os princípios do neoliberalismo, e resulta na definição do que é ensinado aos jovens acreanos, comprometendo a autonomia e os princípios da educação pública ao canalizar a formação dos jovens aos interesses utilitaristas da educação.

Outra importante palestra do curso de extensão foi proferida pelo pesquisador de políticas educacionais da UFPR Lauro Cruz, que discutiu sobre os mecanismos utilizados pelo empresariado na elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Segundo Cruz (2021), o contexto em que essas políticas surgiram, incluindo a BNCC e a Lei n. 13.415/2017, evidencia uma dinâmica de mudanças significativas na organização curricular do Ensino Médio. A análise das versões da BNCC realizadas pelo pesquisador revelou que houve uma predominância de fundamentos distintos ao longo de suas elaborações, com as maiores alterações ocorrendo na versão final do documento. Tal versão destaca-se por seu vínculo para o atendimento da reformulação do Ensino Médio com base na formação por competências. Essa mudança reflete uma alteração na correlação de forças entre os envolvidos na elaboração da BNCC, resultando na fragilização do projeto formativo destinado às juventudes brasileiras.

Outra manifestação do processo de implementação da contrarreforma do Ensino Médio ocorre nos Institutos Federais (IFs), que também não escapou das reformulações advindas da lei nº 13.415/2017, principalmente por ofertar a Educação Básica e Profissional para além de cursos da Educa-

ção Superior. Estabelecidos pela Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais representam um marco na valorização da educação profissional e técnica no Brasil. Estes institutos oferecem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, visando proporcionar uma formação integral aos estudantes, não no sentido temporal, mas no que diz respeito a uma formação para além da mera preparação para o mercado de trabalho. Acerca dessa temática, o curso de extensão contou também com a participação do professor do Instituto Federal Catarinense (IFC) Alessandro Paixão, que trouxe contribuições a partir de sua pesquisa de doutorado, que analisou as mudanças impostas pela reforma do Ensino Médio nos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelos IFs.

Através da análise bibliográfica e da legislação pertinente, além da avaliação de 243 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) técnicos integrados ao Ensino Médio, Paixão (2023) pôde confirmar a sua hipótese de que a reforma promove flexibilidade no Ensino Médio mediante uma centralização que desregulamenta e precariza os IFs, enfraquecendo a concepção de formação integral e educação profissional. Essa inferência deriva da limitação de 1.800 horas pela BNCC, a secundarização ou o desaparecimento de disciplinas e a introdução de carga horária de ensino à distância. Tais mudanças impostas pela reforma enfraquecem princípios fundamentais dos IFs, fragmentando a educação ofertada e comprometendo a formação integral dos estudantes.

Contribuiu ainda enquanto palestrante a professora Dra. Adriana Martins de Oliveira, discutindo os achados de sua pesquisa de doutorado que analisou o processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto do estado do Acre. A partir da análise de documentos nacionais e locais com vistas à regulamentação e implementação do NEM no estado, bem como da aplicação de questionários e entrevistas com integrantes da SEE/AC, diretores, coordenadores e professores das escolas-piloto, a pesquisa aponta que o NEM incide fortemente na formação pragmática, aligeirada e utilitarista dos estudantes acreanos, além de intensificar e desvalorizar o fazer docente. Com isso, esses achados de pesquisa caminham na esteira dos resultados de pesquisas acerca do NEM que vêm sendo realizadas pelos 30 grupos de pesquisa presentes em 15 estados brasileiros que participam da Rede EMPesquisa (Oliveira, 2022).

Outras importantes palestras no curso de extensão ficaram a cargo dos professores de Filosofia da Ufac (*Campus* Sede e Floresta), Cleidson de Jesus Rocha e João Lima. A palestra proferida por Rocha tratou de uma pesquisa de mestrado realizada por Francisco Inafran Marques de Souza,

sob sua orientação. Tal pesquisa identificou a Filosofia praticada na Ufac, examinando as temáticas predominantes nas pesquisas acadêmicas dos professores de Filosofia e os impactos dessas pesquisas na prática pedagógica. O estudo explora quem são esses professores, os temas centrais de suas pesquisas acadêmicas e os conteúdos programáticos das disciplinas que lecionam. Este objetivo abrange tanto a análise das preferências temáticas dos docentes, quanto a compreensão de como essas escolhas influenciam a formação filosófica oferecida aos estudantes.

As conclusões desta pesquisa revelaram quatro categorias centrais na análise do ensino da filosofia na Ufac, a saber: I) *Filosofia como uma ontologia das questões relativas à esfera natural, humana e social*, constatando-se que a Filosofia aborda questões essenciais da existência e da realidade, reforçando tradições que exploram a vida social e humana; II) *A Filosofia se desdobra em campos específicos de investigação, comunicáveis através da linguagem*, indicando que a Filosofia se desenvolve a partir de interesses temáticos específicos que impulsionam avanços científicos; III) *Filosofia se faz com método, ambicionando o conhecimento teórico*, destacando a utilização de métodos rigorosos e o diálogo com diversos autores e tradições filosóficas, mostrando a importância da metodologia na pesquisa filosófica; e IV) *O ensino de filosofia e sua vinculação com a realidade*, abordando a formação dos professores e a relevância da Filosofia na educação básica e superior, enfatizando sua contribuição para a formação do pensamento crítico e da consciência dos estudantes.

Como forma de contribuir com a discussão, Lima discutiu sobre um artigo de sua autoria que trata da defesa do ensino de Filosofia na educação básica brasileira, apresentado no V Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof). Com base na leitura crítica do Currículo de Referência Único do Acre (Crua), aprovado em 2021, Lima analisou a inserção da Filosofia como um dos quatro componentes curriculares no Ensino Médio, juntamente com a História, a Geografia e a Sociologia. A análise foi feita a partir dos “objetos de conhecimento” e “habilidades” alinhadas às “competências específicas” da BNCC-EM (2019), enfatizando a interdisciplinaridade proposta para o ensino de Filosofia. Com isso, Lima destaca que a defesa do ensino de Filosofia na educação brasileira tem uma longa história de luta e resistência, e que apesar da aparente defesa da Filosofia na BNCC, o Crua/AC acaba por desvalorizar a disciplina, reduzindo drasticamente sua carga horária, condição esta que tende a levar à sua diluição no currículo escolar. A crítica aponta ainda para o risco de a Filosofia se tornar uma “disciplina apêndice”, comprometendo seu papel crucial na formação crítica e reflexiva dos estudantes. A análise

reafirma a importância da Filosofia como um saber teórico e prático indispensável à formação humana, destacando a necessidade de uma maior valorização da disciplina no currículo escolar (Lima, 2023).

Por fim, contamos também com a presença da professora Monica Ribeiro da Silva (UFPR), que vem desempenhando um importante trabalho em conjunto com vários pesquisadores e pesquisadoras que integram o Movimento em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. Em sua palestra no curso de extensão, ela apresenta os dados de uma pesquisa realizada em parceria com as professoras Renata Peres Barbosa e Cleci Korbes, ambas docentes na UFPR e integrantes do Observatório do Ensino Médio da referida Ifes.

As pesquisadoras investigaram a regulamentação das bases curriculares do NEM na rede estadual de ensino do Paraná, à luz da Lei nº 13.415/17. O estudo teve como foco analisar o processo de regulamentação e implementação do NEM no estado do Paraná, considerando três eixos de análise: currículo e políticas curriculares; trabalho docente; e o projeto formativo voltado para as juventudes do Ensino Médio. O objetivo foi compreender como esses elementos foram impactados pela nova legislação e quais foram as consequências para a educação no estado do Paraná. Para atingir esses objetivos, as pesquisadoras analisaram documentos oficiais e normativos, além de realizaram entrevistas e questionários com educadores e gestores do Ensino Médio.

A análise documental revelou um enfoque economicista na nova base curricular, sugerindo uma orientação voltada para a formação técnica e profissional em detrimento de uma formação integral dos estudantes paranaenses. As conclusões indicam uma política curricular caracterizada pela ausência de participação efetiva dos profissionais da educação na sua elaboração, resultando em um produto final que reflete uma visão economicista da educação. O estudo também destacou um processo de intensificação e desqualificação do trabalho docente, com a implementação de um projeto formativo que promove maior segmentação no sistema escolar. Essas mudanças apontam para um modelo educacional que prioriza habilidades técnicas específicas, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica, comprometendo a qualidade e a equidade na educação.

Considerações finais

A partir das atividades descritas neste relato de experiência, reverenciamos todo o percurso deste projeto de extensão com um olhar não

apenas saudoso, mas também dialógico sobre os limites e as possibilidades da formação docente no âmbito da academia, em especial na Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Essenciais à vida acadêmica dos pesquisadores, as ações desenvolvidas nesse projeto de extensão conseguiram realmente ultrapassar os muros da Universidade, promovendo sua função pública e social ao articular seus pilares de ensino, pesquisa e extensão, e contribuir com a formação crítica da sociedade em geral, tanto regional, quanto nacionalmente.

Ao cumprir com os objetivos de cada etapa e esfera da pesquisa e da extensão aqui rememorados, podemos dizer que aqueles que, de alguma maneira, tiveram e ainda tem contato com o trabalho e pesquisas desenvolvidas pelos professores(as)/pesquisadores(as) que fizeram parte deste projeto construíram conhecimentos históricos, filosóficos e sociológicos sob uma perspectiva crítica acerca do NEM e, sobretudo, ampliaram e/ou modificaram suas percepções iniciais acerca desta política pública educacional, compreendendo com base nas mais diferentes pesquisas aqui já relatadas o quanto esta se configura enquanto um grande retrocesso, seja para a formação das juventudes brasileiras, para a profissão docente, ou para a educação em geral.

Cursos como este são essenciais para uma formação política e crítica da sociedade, ao lhes permitir, como bem sinaliza seu título, desmistificar discursos falaciosos propalados por reformadores e defensores de políticas como o NEM, que longe de defenderem uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para nossas juventudes, tem como finalidade primeira a transformação da educação em instrumento de lucratividade e, portanto, de formação de sujeitos adaptados ao *modus operandi* do capital.

Referências

CRUZ, Lauro Rafael. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

EVANGELISTA, Anderson Pereira. **A política de educação em tempo integral do ensino médio do Estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **A privatização da política educacional brasileira:** o papel do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado (Curitiba, Paraná). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LIMA, João Silva. A BNCC-em e o aniquilamento da filosofia: considerações sobre o currículo de referência único do acre (2021). In: NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do; VELASCO, Patricia Del Nero; CARVALHO, Flávio de (org.). **V Encontro Nacional ANPOF Educação Básica:** a filosofia e o seu ensino. Rio de Janeiro: NEFI, 2023. (Coletivos, 9). p. 165-182.

MEDEIROS, Marinalva Veras. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 1, n. 2, jul. 2010.

OLIVEIRA, Adriana Martins. **As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no Estado do Acre:** uma análise do processo de implementação (Curitiba, Paraná). 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2022.

OLIVEIRA, Adriana Martins; SILVA, Monica Ribeiro. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14343, 2023.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel. **A lei 13.415/2017 e a educação profissional:** uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais (Curitiba, Paraná). 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro; OLIVEIRA, Adriana Martins. Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. **Educere et Educare: Revista de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 113-129, 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 101-118, 2018.

SOUZA, Francisco Inafran Marques. **A filosofia que se faz no Acre:** temáticas preferenciais da pesquisa filosófica na Universidade Federal do Acre. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 2023.



CAPÍTULO 6

Olhares para a inclusão escolar: conhecendo o público-alvo da Educação Especial

Sônia Elina Sampaio Enes
Maria Aldenora dos Santos Lima
Raimundo Oliveira de Azevedo
Ericson Araújo da Costa
Merisson Firmino Bezerra

Introdução

A inclusão escolar cada vez mais exige mudanças nas instituições educacionais para receber tanto os alunos ditos normais, como os alunos público-alvo da Educação Especial, aceitando todos os indivíduos de forma igualitária e respeitando suas especificidades. As constantes transformações e mudanças visíveis nas esferas políticas, culturais, sociais, econômicas e educacionais mostram que tudo se transforma conforme as necessidades de cada época, e a educação, por sua vez, vem acompanhando essas mudanças. Com isso, surgem diversos problemas e dificuldades no âmbito escolar que precisam sofrer mudanças para acolher com dignidade os alunos com deficiência.

Dentre as diversas modificações em busca de melhorias no âmbito educacional, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas classificadas como regulares no âmbito dos sistemas de ensino é um tema em constante debate. Em razão desse quadro, realizamos o projeto *Olhares para a Inclu-*

são Escolar: conhecendo o público-alvo da Educação Especial com o objetivo de proporcionar e ampliar o conhecimento aos profissionais acerca do público-alvo da Educação Especial, os aspectos legais, as políticas públicas e sociais, apresentando cada categoria/modalidade de atendimento.

Essa demanda tornou-se ainda mais necessária após a implantação de uma turma regular de licenciatura em Pedagogia, na cidade de Marechal Thaumaturgo (MTH), interior do Acre. Criada a partir de uma emenda parlamentar, a turma foi formada através de um vestibular que selecionou os futuros pedagogos, em sua maioria sem experiência no exercício da docência. Esse perfil dos alunos indica a necessidade de discussões em torno da temática do ser professor e do trabalho junto aos alunos com deficiência. Por isso, o projeto visou discutir acerca da Educação Especial conhecendo o contexto social, político e educacional nos dias atuais, para que seja possível uma compreensão a respeito dos inúmeros desafios enfrentados por todos que vivenciam tal processo.

Além disso, as ações realizadas no projeto foram de suma importância para a formação pessoal e profissional, proporcionando um contexto de reflexão em torno da formação dos alunos do Curso de Pedagogia, bem como a sociedade em geral para compreender que as vivências são compostas pelas diferenças, que servirão como estratégias e subsídios para a formação acadêmica e interação no meio social.

Em um contexto inclusivo, compreendemos que os conteúdos teóricos e práticos propostos nas ações do projeto ajudaram a aprimorar os conhecimentos dos professores que poderão utilizar as experiências como subsídios para suas metodologias frente a um ensino inclusivo, já que as transformações e adequações que concernem a Educação Especial acontecem não apenas no espaço físico, mas também na formação dos docentes por meio de capacitações, cursos e palestras.

O projeto de extensão aqui relatado promoveu uma interface importante para a comunidade interna e externa. A comunidade interna foi contemplada com o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos do curso de pedagogia na disciplina ministrada anteriormente sobre Fundamentos da Educação Especial; e a externa, com a participação dos profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Marechal Thaumaturgo/Acre, além da comunidade interessada nessa temática.

Este projeto foi desenvolvido no município de Marechal Thaumaturgo, Acre, zona urbana da cidade. O referido município está situado no Estado do Acre e é um local de difícil acesso, com especificidades decorrentes

de sua localização e distribuição demográfica. Algumas poucas políticas públicas que chegam até esta cidade são estratégias adotadas pelas esferas governamentais voltadas para obter resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade.

Políticas públicas são definidas como um conjunto de ações e decisões do governo que visam a solução de problemas da sociedade, ou seja, são a totalidade de ações, metas e planos que os governos traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. Nesse sentido, o projeto de extensão aborda questões referentes à implantação e desenvolvimento de ações públicas governamentais destinadas à inclusão de pessoas com deficiências no contexto educacional.

O centro da cidade de Marechal Thaumaturgo compõe-se pelo cenário comum aos municípios ribeirinhos da Amazônia que, em geral, se organizam a partir da subida do rio à terra firme e alta e, no caso em questão, se dá por meio de duas grandes escadas de madeira. Delas, se acessa a única rua paralela às margens do rio Juruá. Nesta rua localizam-se as instituições comerciais e públicas, assim como a principal área de convivência, a praça Odilon do Vale. Desta mesma rua saem, do lado esquerdo, as demais artérias que compõem a cidade de Marechal Thaumaturgo.

O evento aconteceu em duas etapas, a saber: de 7 a 14 de novembro de 2022 na cidade de Marechal Thaumaturgo, e de 27 de fevereiro a 3 de março de 2023 em Cruzeiro do Sul, e se organizou a partir de palestras, oficinas e minicursos que versaram sobre os aspectos legais, as políticas públicas e sociais e as categorias de atendimento que compõem o público-alvo da Educação Especial, dentre eles alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Aqui, versaremos sobre a realização do projeto na cidade de Marechal Thaumaturgo. Os resultados quanto à finalização deste projeto trazem apontamentos sobre as necessidades de ampliação das ações e políticas públicas que ainda não se encontram efetivamente implantadas no município, ensejando o cumprimento das disposições legais atuais sobre o assunto de modo mais intensificado e, ainda, a necessidade de formações que qualifiquem os profissionais para a Educação Especial.

A Ufac, através de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) tem como compromisso produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, articular e socializar saberes, bem como qualificar pessoas para o exercício profissional, mediante ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de contribuir para a

melhoria de vida, para a formação de uma consciência crítica e de cidadania, visando uma sociedade igualitária e democrática.

Assim, o projeto tem como fundamento principal estabelecer um elo com os documentos institucionais, isso porque, a qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades dependem, inteiramente, do nível de desenvolvimento, equilíbrio e harmonia entre o ensino, a pesquisa e a extensão. É difícil conceber a formação de profissionais para as diversas áreas do conhecimento sem a contribuição sistemática e contínua propiciada pelo ensino.

Os desafios para os profissionais da Educação Especial frente à inclusão de alunos com deficiência: olhares para a inclusão escolar

A inclusão escolar tem sido tema de amplo debate no âmbito educacional e nos demais setores da sociedade, haja vista a necessidade de incluir aqueles que já foram acometidos ou que ainda estão sofrendo algum tipo de preconceito e/ou discriminação em razão de sua condição física, intelectual, sensorial ou de qualquer outra característica que o torne peculiar.

Ao longo da história, percebemos as mudanças que aconteceram em torno do público-alvo da Educação Especial e notamos, ainda, a busca de qualificação por parte de profissionais que atuam frente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Lidar com esses alunos torna-se algo desafiador para muitos professores nas diversas modalidades, etapas e níveis de ensino, surgindo então a necessidade de os docentes utilizarem medidas e recursos pedagógicos específicos que facilitem a estes se desenvolverem no seu processo de ensino aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003, p. 11), “saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas”.

Reconhecendo a dificuldade que se tem ao trabalhar e escolher as melhores estratégias de ensino para esses educandos, constatamos a precisão de um estudo que aborde sobre o tema. Para tanto, destacamos a importância de uma ação que proporcione conhecimentos acerca dessa temática, especialmente em lugares em que o distanciamento geográfico destaque algumas ausências significativas no processo de qualificação de profissionais nessa área. Aliado a isso, ainda há os desafios em ter que se

pensar nas mudanças que causam certo incômodo, tirando os docentes do comodismo em que estão habituados, causando uma crise de paradigmas.

Sobre isso, Mantoan (2003, p. 12-13) diz:

Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustentem e nos norteie para realizar a mudança.

Os docentes que trabalham com alunos com deficiência buscam métodos significativos que beneficiem esse estudante a ter uma melhor interação com as demais pessoas ao seu redor, assim, ele será um cidadão como qualquer outro, tendo uma vida considerada de padrão normal, que sabe interagir e participar com autonomia na sociedade da qual faz parte. Por isso, as formações pensadas para os professores e demais profissionais para a Educação Especial devem ser no sentido de inovar as ideias em relação às atividades elaboradas pelo professor, que devem ser diferenciadas, dinâmicas, para que o aluno consiga ter uma educação de qualidade.

Nesse sentido, as formações para esses profissionais não de ser pensadas a partir de mudanças conceituais, trazendo novas bases teóricas que fundamentam a prática docente inclusiva. Sobre isso, Mantoan (2003, p. 13), explica:

O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todos os pilares que a sustentarão daí por diante.

Qualquer profissional que se capacite para desempenhar uma função saberá exercer melhor o seu papel, e na escola não é diferente, haja vista que é de extrema necessidade que os docentes façam formação continuada para se aperfeiçoarem e, a partir disso, saberem conhecer, lidar e trabalhar com os alunos. Para Mantoan (2003, p. 27),

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se propõe a se modificar, que está investindo na inovação, nas reformas do ensino para melhorar a sua qualidade.

Não basta que a escola apenas receba a matrícula desses alunos, é preciso que ofereça condições para a operacionalização desse projeto pedagógico inclusivo, e a inclusão deve garantir a todas as crianças e jovens o acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece.

Para isso, é preciso uma série de medidas pedagógicas, dentre elas a questão do currículo que deve estar adequado às necessidades e de acordo com os alunos, a adequação do espaço escolar acessível a todos. Outro ponto relacionado às medidas pedagógicas consiste em qualificar os professores para lidar com esses estudantes.

Urge trilhar novos caminhos, desabrochar novos horizontes, vermos nas políticas públicas uma nova identidade, enxergarmos a oportunidade de mudanças, traçando metas para desmistificar a onda perversa do individualismo cruel que ignora o outro sem parar para apreciar suas limitações. Afinal limitações todos nós temos; precisamos ser qualificados para entendermos as nossas e compreender a do outro.

Extensão em prática: conhecendo o público-alvo da Educação Especial

A escolha por um projeto de extensão com este tema é devido às precariedades e as possíveis ineficácias das políticas públicas e sociais neste pacato município brasileiro, localizado ao sudoeste do estado do Acre, que faz fronteira internacional com o Peru. Para entendermos melhor o lugar de onde falamos, traçaremos aqui um breve relato para que possamos conhecer o local em que será feita a nossa ação de extensão.

Marechal Thaumaturgo tem aproximadamente 17 mil habitantes, onde 4% dessa população (680 pessoas, aproximadamente) possui algum tipo de deficiência. Essa população distribuiu-se em 8.191,693 km². A situação geográfica em que se encontra o município foi um dos critérios utilizados para nos dedicarmos à realização desse projeto, por se tratar de um município de difícil acesso.

Nosso foco foi em relação à formação de profissionais para a Educação Especial, levando executando o Projeto de Extensão: *Olhares para a Inclusão Escolar: conhecendo o público-alvo da Educação Especial*. Essa ação foi destinada à população thaumaturguense que, muitas vezes, não tem garantidos seus direitos fundamentais ao exercício da cidadania e o acesso à educação, haja vista que não se diferencia dos demais habitantes brasileiros no que se refere aos direitos e deveres, como também a representação e condições humanitárias de vida.

Diante desse cenário, queremos aqui lembrar o curto período que vivenciamos e atuamos como docentes nas turmas de Licenciatura em Pedagogia nos programas de formação de professores da zona rural de Marechal Thaumaturgo, justificando assim mais um motivo para a escolha de

nossa temática. Nos relatos de alunos e professores, nos deparamos com situações que nos deixaram perplexos, principalmente no que diz respeito aos alunos com algum tipo de deficiência pois, na maioria das vezes, ainda são tratados de forma desumana, sem perspectivas de vida melhor.

A escola, que deveria possibilitar esse processo de evolução, acaba ficando sem saber o que fazer pois, na maioria das vezes, seu quadro não possui formação adequada para lidar com a situação. Eram (e muitos ainda são) convidados a preencher vagas nas instituições de ensino, onde a maioria não tem qualificação profissional e experiência para lidar com alunos com deficiência e o que, de fato acontece, é que os alunos ficam desassistidos, tendo seus direitos violados e a escola, que deveria garantir isso, acaba sendo uma das colaboradoras do sistema que pouco se preocupa em valorizar essa temática.

Percebemos ainda, através dos discursos, que há escolas que possibilitam o acesso, mas negligenciam a permanência de seus alunos, pois estes acabam sendo desfavorecidos em seus direitos. Ao invés disso, o que têm à disposição são transportes escolares que não são adequados para transportar os alunos com algum tipo de deficiência e, no que diz respeito aos recursos didáticos, estes não chegam às salas de aula, frequentemente superlotadas, encurralando os professores, por se tratar de uma situação complexa e fora do contexto e domínio por se tratarem, majoritariamente de profissionais leigos e inexperientes.

Nesse contexto, pensamos desenvolver essa ação no sentido de melhorar as compreensões voltadas para questões inclusivas nas escolas do município de Marechal Thaumaturgo/AC. E por que pensamos que isso pode ajudar as escolas? Exatamente porque um dos pontos para que a inclusão escolar de pessoas com deficiência aconteça é o investimento na formação de profissionais qualificados que possam atuar frente a esses estudantes.

As ações foram de suma importância para a formação pessoal e profissional, proporcionando um contexto de reflexão em torno da formação de profissionais para a Educação Especial no município de Marechal Thaumaturgo, bem como a sociedade em geral que poderá compreender que as vivências são compostas pelas diferenças que servirão como estratégias e subsídios para a formação acadêmica e interação no meio social.

É evidente a importância da educação inclusiva e as decorrentes possibilidades de interação que ela propõe aos envolvidos, desde alunos, pais, até educadores, porque através dessa parceria com a comunidade escolar

é que hoje vemos a concretização dos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência. Assim, a referida proposta apresenta eficácia no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse propósito é que se justificaram as ações realizadas, uma vez que possibilitou investimentos na formação do futuro professor que atua na Educação Especial e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este projeto foi de grande relevância social e educacional e abre possibilidades de ampliação de discussões sobre as temáticas voltadas para a Educação Especial, subsidiando novos estudos, pesquisas, reflexões sobre a prática pedagógica e aplicações das políticas públicas nessa área de Educação Especial nesse município.

A realização da ação se deu com o intuito de intensificar o conhecimento sobre o assunto em questão, como também sua relevância social e educacional no contexto da atualidade. Logicamente, sentimos a necessidade de compreender os diversos questionamentos acerca das precariedades e das ineficácias das políticas públicas de inclusão educacional em Marechal Thaumaturgo, sobretudo no sentido de entender como as causas e os processos de implantação das políticas públicas voltadas para os educandos com deficiência estão sendo inseridas no município e de que forma esses alunos são atendidos nas instituições escolares.

Este trabalho não teve por finalidade resolver os problemas relacionados com as fragilidades de aplicação das políticas públicas para a Educação Especial, mas poderá possibilitar uma reflexão de como melhorar o sistema político-educacional voltado para esse tema no município de Marechal Thaumaturgo e, assim, proporcionar melhorias no atendimento.

Compreendemos que os conteúdos teóricos e práticos propostos nas ações do projeto poderão aprimorar os conhecimentos dos professores como subsídios para suas metodologias frente a um ensino inclusivo, motivando-os a inovar de forma mais atrativa e dinâmica em seus planejamentos, haja vista que são recursos que podem ser utilizados nas mais diversas formas e para os mais diversos propósitos que se tenha em relação com a aprendizagem dos alunos.

Assim, o desenvolvimento do projeto de extensão aconteceu no seguinte formato: organização das atividades com as temáticas sobre os aspectos legais, as políticas públicas e sociais para a Educação Especial; as categorias de atendimento: surdez, baixa visão/cegueira, altas habilidade/superdotação, deficiência física, deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento. Partimos de conceituações, metodologias e

experiências com os acadêmicos envolvidos da turma do Curso de Pedagogia Interiorização MTH e, ainda, com os professores da rede municipal e comunidade.

O projeto foi desenvolvido com a ajuda dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Interiorização, com orientação das professoras responsáveis pela ação, a partir das leituras e discussões realizadas no decorrer da disciplina de Fundamentos da Educação Especial, proporcionando as vivências de experiências, auxiliando o desenvolvimento de metodologias eficazes para o trabalho com alunos que têm algum tipo de deficiência e estão inseridos em uma instituição de ensino.

Após essa primeira etapa, seguimos com as ações desenvolvidas a partir dos seguintes temas: aspectos legais, filosóficos e princípios norteadores da Educação Especial; políticas públicas e sociais para a Educação Especial; categorias de atendimento às necessidades educacionais especiais.

Considerações finais

A maioria das escolas regulares no Brasil não está preparada para receber e ensinar aos alunos com deficiência, devido a problemas de infraestrutura e formação profissional da equipe, o que tem dificultado bastante o aprendizado de centenas de crianças e adolescentes que sofrem para a permanência na escola. A ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de alunos e alunas nas instituições de ensino. O objetivo é eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo.

Não existem alunos sem deficiência na Educação Especial. Já na educação inclusiva todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. É um procedimento que exige a plenitude do indivíduo, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Na escola inclusiva o processo educativo há que ser entendido de forma social, onde todas as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm o direito à escolarização com qualidade no ensino e de forma a serem respeitadas as suas especificidades. Isso só é possível quando os profissionais que lidam com esses estudantes recebem formações que os qualifiquem para atuar trabalhar com esse público.

Certamente, são muitos e muitos os problemas sobre as principais dificuldades para o atendimento a essas crianças. Esperamos que as autoridades públicas municipais cumpram a legislação vigente e a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação e, o mais importante diz respeito à qualificação profissional, em especial do professor, na educação inclusiva. Esse profissional precisa ser capacitado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

As ações do projeto contribuíram de maneira significativa com a formação dos profissionais que lidam cotidianamente com a inclusão dos alunos com deficiência, oportunizando vivências com materiais pedagógicos específicos para facilitar o ensino e a aprendizagem desses estudantes, como também estabelecer reflexões e novas buscas por discussões acerca da Educação Especial desencadeando uma reflexão e aprofundamento das temáticas inclusivas.

Referências

ACRE. **Lei nº 2.976, de 22 de julho de 2015**. Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Rio Branco: [S. n], 2015.

BARBERINE, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 1, jun., 2016.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: [S. n], 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; e altera o 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: [S. n], 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [S. n], 1996.

BRASIL. **Secretaria** de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular:** análise sobre as práticas pedagógicas. Caicó: UFRN, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [S. /]: [MEC], 1994.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Márcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. Políticas públicas e Educação Especial: uma análise sobre o autismo. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, p.374-395, ago./nov. 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Maria Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez., 2013.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. /], v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009.



CAPÍTULO 7

Professores em ação:

nivelando saberes e promovendo aprendizagens na Educação Básica pós-pandemia

Éverton Melo de Melo
Maria Irinilda da Silva Bezerra

Introdução

O Programa de extensão *Professores em Ação: nivelando saberes* surgiu de uma demanda conjunta envolvendo a Universidade Federal do Acre (Ufac), as redes de ensino públicas municipal e estadual e a Diocese de Cruzeiro do Sul, no Vale do Juruá. A ação extensionista foi pensada no sentido de integrar ensino, pesquisa e extensão com o intuito de aprimorar a formação inicial dos licenciandos do Curso de Pedagogia do Centro de Educação e Letras (CEL) da Ufac *Campus* Floresta. Desse modo, ocorreu em um diálogo entre a Universidade e as escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental I de Cruzeiro do Sul, buscando atender às exigências do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia quanto às horas de curricularização da extensão, bem como às necessidades pedagógicas da comunidade escolar.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um dos pilares fundamentais do PPC do Curso de Pedagogia e da Universidade. Esse tripé garante que o processo de formação dos graduandos não seja

fragmentado, mas sim um ciclo contínuo, pautado no aprendizado teórico e prático dos licenciandos. O ensino precisa da pesquisa para se manter atualizado e relevante, enquanto a extensão é necessária para que haja troca de conhecimento entre o conhecimento adquirido na universidade e o vivenciado nos contextos reais de atuação. Essa interação proporciona aos acadêmicos uma formação completa e contextualizada, permitindo que desenvolvam habilidades críticas e práticas essenciais para sua futura atuação como educadores.

Além disso, a comunicação ativa entre a universidade e as redes de educação é importante para o sucesso de programas de extensão como o *Professores em Ação*. A troca constante de informações e a colaboração entre estas duas instituições formativas garante que as necessidades educacionais locais sejam atendidas e que os projetos desenvolvidos tenham um impacto significativo na comunidade. Segundo o PPC de Pedagogia (Ufac, 2017), é fundamental que as atividades de extensão envolvam a participação de professores e estudantes, formulando em conjunto projetos que atendam às demandas da sociedade e desafiem os saberes gerados na universidade.

A curricularização da extensão é uma estratégia que fortalece a relação entre a universidade e a sociedade. No contexto da Resolução Cepex nº 045, de setembro de 2017, o PPC do Curso de Pedagogia da Ufac estabelece que 10% da média ponderada dos créditos das disciplinas do curso sejam destinados a atividades de extensão. Isso representa 322 horas dedicadas a projetos e programas extensionistas, que não só ampliam a formação dos estudantes, mas também promovem a interação com diferentes realidades sociais, enriquecendo o processo educacional e contribuindo para a construção de uma cidadania ativa e consciente de todos os envolvidos.

O PPC de Pedagogia enfatiza que o ensino, a pesquisa e a extensão são atividades interdependentes e complementares, necessárias para a formação de profissionais competentes e críticos. A pesquisa, por exemplo, ganha em relevância e consistência quando baseada em questionamentos e dados oriundos de atividades de ensino e extensão. Da mesma forma, o ensino se torna mais dinâmico e inovador quando sustentado por descobertas e métodos desenvolvidos pela pesquisa. E a extensão realiza seu papel social ao aplicar esses conhecimentos em benefício da comunidade.

No Curso de Pedagogia, a integração dessas três áreas visa a formação técnica e a preparação dos licenciandos para atuarem como cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. Através de

programas e projetos de extensão, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a realidade escolar, compreender os desafios do ensino básico e aplicar suas aprendizagens de maneira prática e reflexiva. Este contato direto e contínuo com a prática docente é essencial para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a formação de uma identidade profissional sólida.

A extensão universitária no Curso de Pedagogia da Ufac é concebida como um espaço de interação entre a universidade e a sociedade, onde o conhecimento produzido academicamente é aplicado para resolver problemas concretos vivenciados na escola básica. Essa prática beneficia a comunidade atendida e, também, retroalimenta o processo acadêmico, trazendo novas perspectivas e desafios que enriquecem o ensino e a pesquisa. Assim, a extensão torna-se uma ponte entre o saber acadêmico e a realidade social, promovendo uma formação completa e contextualizada para os futuros pedagogos.

Os projetos e programas de extensão, como mencionado no PPC, não são apenas uma exigência legal, mas também uma oportunidade para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e socialmente engajada com as demandas da comunidade. Estas ações extensionistas permitem a vivência de experiências que transcendem o ambiente acadêmico e promovem o desenvolvimento de habilidades de comunicação, liderança e resolução de problemas. Estas são competências fundamentais para qualquer educador, especialmente no contexto da rede de ensino de Cruzeiro do Sul, onde os desafios educacionais são amplos e diversificados.

O Programa *Professores em Ação: nivelando saberes* representou uma iniciativa importante para a formação dos licenciandos em Pedagogia da Ufac. Ao articular ensino, pesquisa e extensão, o programa atendeu às exigências do PPC e promoveu uma formação integral que preparou os futuros professores para atuarem de forma transformadora na Educação Básica. A comunicação ativa entre a universidade e as redes de educação local assegurou que as ações desenvolvidas no Programa estivessem alinhadas com as necessidades reais da comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional e para o desenvolvimento social da região.

Durante a pandemia de Covid-19, os alunos do ensino básico enfrentaram grandes desafios no processo de ensino-aprendizagem, resultando em lacunas significativas no rendimento escolar. A alfabetização, em especial, foi uma das áreas mais prejudicadas, visto que a interação presencial é importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, interação esta que foi suspensa durante a pandemia. A falta de acesso a re-

cursos tecnológicos adequados e o ambiente doméstico nem sempre propício ao estudo contribuíram, ainda mais, para o aumento das dificuldades na aprendizagem destes alunos.

Paralelamente, os graduandos em Pedagogia tiveram seu campo de atuação prática e de pesquisa limitado, dificultando sua adaptação ao ambiente escolar. A formação inicial dos professores, que deve integrar teoria e prática, conforme preconiza o PPC de Pedagogia, sofreu com a suspensão das atividades presenciais. Os estágios supervisionados, componentes essenciais para a preparação dos futuros docentes, foram interrompidos ou adaptados para o formato remoto, comprometendo a vivência prática necessária para consolidar a aprendizagem teórica dos futuros professores.

O Programa *Professores em Ação* visou justamente mitigar esses impactos educativos da pandemia, ao proporcionar, por um lado, apoio pedagógico individualizado aos alunos da rede com dificuldades de aprendizagem e, por outro, oferecer uma experiência prática aos licenciandos do Curso de Pedagogia. Em interação com o seu PPC, o programa enfatiza a necessidade de os futuros pedagogos desenvolverem competências para lidar com a diversidade e as especificidades do contexto escolar, habilidades que só podem ser plenamente adquiridas através da prática *in loco* constante e contextualizada.

A comunicação ativa entre a universidade e as redes de educação é outro aspecto destacado no PPC. Ao fim da pandemia, essa comunicação tornou-se ainda mais vital para coordenar ações e compartilhar estratégias eficazes de recuperação dos prejuízos pedagógicos adquiridos durante o ensino remoto e/ou híbrido. Nesse sentido, a parceria entre a Ufac, as escolas básicas e a Diocese de Cruzeiro do Sul exemplificam como a colaboração interinstitucional pode fortalecer a formação dos licenciandos e, ao mesmo tempo, atender as necessidades urgentes das escolas locais.

Assim, a questão norteadora deste capítulo é: como o Programa de extensão *Professores em Ação: nivelando saberes* contribuiu para a formação dos licenciandos em Pedagogia e para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental I em Cruzeiro do Sul? Objetivou-se, então, analisar a contribuição deste programa de extensão para a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia e para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos do Ensino Básico do município.

Metodologia do estudo e técnicas de coleta de dados

No que diz respeito à metodologia adotada neste estudo, partiu-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando como técnicas de coleta de dados a observação e a análise documental. A observação permitiu acompanhar de perto as atividades dos extensionistas e a interação entre alunos e professores, enquanto a análise documental envolveu o exame de registros acadêmicos, relatórios de atividades e avaliações diagnósticas aplicadas nas escolas.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender as dinâmicas e contextos específicos da atuação dos extensionistas e dos processos de ensino e aprendizagem envolvidos no programa. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é apropriada para explorar fenômenos complexos, permitindo uma análise aprofundada das interações e percepções dos participantes.

A observação como técnica de coleta de dados possibilita uma imersão no campo de estudo, oferecendo uma visão detalhada e contextualizada das práticas pedagógicas e das relações entre os diferentes atores envolvidos. De acordo com Lüdke e André (2013), a observação permite captar aspectos não verbais e sutis das interações, que muitas vezes escapam a outras técnicas de pesquisa. Dessa forma, a observação possibilitou acompanhar de perto como os extensionistas aplicaram os conhecimentos teóricos em situações práticas e como os alunos do ensino básico responderam a essas intervenções.

Além disso, a abordagem qualitativa adotada na pesquisa está alinhada com a perspectiva freiriana de educação, que valoriza o conhecimento construído coletivamente a partir das experiências concretas dos sujeitos. Paulo Freire (2019) defende que a educação deve ser um processo dialógico e participativo, no qual educadores e educandos aprendem juntos, mediando a construção do conhecimento a partir da realidade vivida. A utilização de técnicas qualitativas de coleta de dados, como a observação e a análise documental, permitiu captar essa dimensão dialógica e colaborativa do processo educativo, proporcionando *insights* valiosos para a melhoria contínua do Programa.

Quanto à metodologia adotada durante o Programa *Professores em Ação: nivelando saberes*, destacamos que os extensionistas supervisionados por professores da Ufac e coordenadores escolares realizaram atividades de reforço escolar, acompanhando alunos com dificuldades de aprendizagem. A supervisão constante garantiu que as intervenções peda-

gógicas fossem alinhadas com práticas educacionais ativas e adaptadas às necessidades específicas de cada aluno. As atividades de reforço escolar incluíram desde a revisão de conteúdos básicos até a aplicação de metodologias ativas de ensino, como jogos educativos e atividades lúdicas, que estimularam o interesse e a participação nas atividades. Essa abordagem pedagógica personalizada e atenta às particularidades de cada aluno enfatizou a importância de considerar o contexto e as experiências destes no processo educativo.

O Programa também incluiu cursos de capacitação para extensionistas e professores do ensino básico, além de fóruns de acompanhamento e socialização para avaliar e discutir os resultados e desafios do projeto. Esses cursos de capacitação abordaram temas relevantes para a prática pedagógica, como técnicas de ensino diferenciadas, gestão de sala de aula e estratégias para lidar com dificuldades de aprendizagem.

Os fóruns de acompanhamento, por sua vez, proporcionaram um espaço para a troca de experiências e a reflexão coletiva sobre as práticas adotadas, permitindo ajustes e melhorias contínuas no programa. De acordo com Libâneo (2013), a formação continuada de professores é essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e eficaz. Nessa direção, o Programa *Professores em Ação* não só beneficiou os alunos do ensino básico, mas também contribuiu para a formação e desenvolvimento dos futuros pedagogos e dos docentes já atuantes na rede de ensino. Nesse entorno, elucidamos no decorrer do estudo as discussões e resultados oriundos da aplicação do Programa *Professores em ação: nivelando saberes*, implementado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Pedagogia decolonial e dialogicidade: transformando práticas educativas

Esta seção propõe desenvolver um diálogo entre o referencial teórico da decolonialidade e algumas práticas metodológicas empregadas no Programa *Professores em Ação*, trazendo para o palco de discussão elementos presentes no contexto das escolas públicas de Cruzeiro do Sul que podem ser compreendidos a partir deste referencial. Sendo assim, a seção evidencia como as ações do Programa *Professores em Ação: nivelando saberes* incorporaram princípios da pedagogia decolonial e a dialogicidade proposta por Paulo Freire no sentido de transformar as práticas educativas.

Freire (2019), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, argumenta que a educação deve ser um ato de libertação, em que o diálogo e a problematização são cruciais para a construção do conhecimento. Ele propõe uma pedagogia que não apenas transmita conhecimentos, mas que também promova a conscientização crítica e a participação ativa dos educandos na construção de seu próprio saber.

No contexto do Programa *Professores em Ação*, essa abordagem dialógica se materializa através da interação colaborativa entre licenciandos, professores universitários, alunos e educadores da rede pública. Essa troca de saberes enriquece a formação dos futuros educadores e, também, fortalece as práticas pedagógicas nas escolas. No entorno desta discussão, o programa buscou valorizar os conhecimentos e experiências dos professores da rede pública, integrando esses saberes com os conhecimentos acadêmicos para desenvolver metodologias pedagógicas mais eficazes e relevantes às demandas das escolas atendidas.

Ao desafiar a hegemonia dos saberes acadêmicos e ao promover uma educação que valoriza a diversidade epistemológica e cultural das escolas públicas, o Programa exemplifica como a pedagogia decolonial pode ser implementada de maneira prática e transformadora. Essa integração entre teoria e prática prepara os futuros educadores para os desafios da sala de aula e contribui para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e consciente das complexidades sociais e culturais de seu contexto.

Freire (2011) destaca a importância da educação como prática da liberdade, em que o diálogo e a problematização são centrais para os processos de ensino e aprendizagem. O autor argumenta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 22). Essa concepção de educação enfatiza a necessidade de um ambiente pedagógico em que alunos e professores estejam engajados em um processo de co-construção do conhecimento, rompendo com a tradicional visão bancária da educação, na qual o educador deposita informações no educando. Em vez disso, o autor propõe uma pedagogia dialógica, em que o conhecimento é gerado a partir da interação e da reflexão crítica sobre a realidade.

O diálogo, segundo Freire (2019), é um ato de criação e recriação, que permite aos educandos tornarem-se sujeitos de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, ele escreve:

A educação problematizadora, respondendo à essência dos homens, é a prática da liberdade. Ao passo que a educação bancária se utiliza de mecanismos de conscientização, a educação problematizadora faz da conscientização a própria substância

do ato de conhecer. Esta, ao contrário da primeira, não transfere conhecimento, que passa de uma consciência à outra, mas instaura a aprendizagem crítica e criativa. O saber dos educandos não é algo estanque, mas um processo em contínua construção (Freire, 2019, p. 79).

Além disso, essa abordagem é fundamental para a formação de educadores críticos, capazes de promover uma educação transformadora e emancipatória. Ao dialogar com a prática pedagógica proposta por Freire (2019), o Programa *Professores em Ação* permitiu que os licenciandos em Pedagogia experimentassem e aplicassem metodologias que valorizam a participação ativa dos alunos, reconhecendo suas experiências e saberes prévios como elementos essenciais no processo educativo. Dessa forma, o Programa contribuiu com os futuros educadores no sentido de fornecer subsídios para o enfrentamento dos desafios da sala de aula, estimulando uma visão crítica e comprometida com a transformação social, de modo a fortalecer o processo de promoção da equidade e a justiça educacional.

A pedagogia decolonial reforça a necessidade de uma educação que valorize os saberes locais e promova a justiça social, desafiando a colonialidade do saber. Esta perspectiva critica as estruturas de poder e conhecimento que foram impostas pelos processos coloniais e que ainda permeiam muitas práticas educativas contemporâneas. A colonialidade do saber refere-se à dominação dos modos de conhecimento ocidentais sobre outros saberes, marginalizando e desvalorizando os conhecimentos tradicionais e locais. A pedagogia decolonial, portanto, propõe uma ruptura com essa hegemonia, promovendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade epistemológica e cultural (Quijano, 2007; Walsh, 2009; 2013).

Os teóricos da pedagogia decolonial, como Walsh (2009) e Quijano (2007), argumentam que a educação deve ser um espaço de resistência e transformação, onde os sujeitos possam (re)pensar sobre suas identidades e conhecimentos a partir de suas próprias realidades e experiências. Essa abordagem vai além da inclusão de conteúdos multiculturais no currículo; trata-se de uma reestruturação das práticas pedagógicas e das relações de poder dentro da educação. A valorização dos saberes locais não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Como Walsh (2013, p. 21) destaca, “a educação decolonial busca dismantelar as lógicas coloniais de poder, ao mesmo tempo que cria espaços para a emergência de outros saberes e práticas”. No entorno da discussão,

A pedagogia decolonial desafia a lógica hegemônica do saber eurocêntrico ao insistir que outras formas de conhecimento, especialmente aquelas marginalizadas pela modernidade colonial,

sejam valorizadas e integradas. Este processo não é meramente um acréscimo ao currículo, mas uma transformação radical das bases epistemológicas da educação (Quijano, 2000, p. 74).

A academia, ao mesmo tempo que ensina os conhecimentos ocidentais, deve estar aberta aos outros saberes que ocorrem no interior e fora das escolas. É fundamental que os acadêmicos percebam como os conhecimentos da academia interagem com os conhecimentos dentro da escola pública e valorizem ambos os tipos de conhecimento. Este intercâmbio é importante para a formação de educadores críticos e reflexivos, que possam atuar de maneira eficaz nas realidades escolares. Quando os licenciandos observam e incorporam as práticas das escolas em sua formação inicial, têm a oportunidade de enriquecer seu conhecimento teórico com essas experiências, criando um ciclo de aprendizagem contínuo e dinâmico.

Os programas e projetos de extensão universitária exemplificam essa integração ao permitir que os acadêmicos apliquem suas teorias em contextos reais e aprendam com as práticas pedagógicas dos professores da rede pública. Este tipo de atividade promove uma formação mais holística e contextualizada, em que o conhecimento não é visto de forma hierárquica, mas como um diálogo entre diferentes saberes. Ao valorizar tanto os conhecimentos acadêmicos, quanto os saberes escolares e aqueles oriundos da cultura e do senso comum, os futuros educadores desenvolvem uma compreensão abrangente do processo educativo, alinhando-se aos princípios da pedagogia decolonial e contribuindo para a justiça social e educacional.

Assim, o Programa *Professores em Ação: nivelando saberes*, incorpora a dialogicidade de Paulo Freire e os princípios da Pedagogia Decolonial, para construir saberes e transformar práticas educativas de maneira significativa. Freire (2019) enfatiza a importância do diálogo como meio de promover a conscientização e a libertação dos oprimidos. No contexto do programa, essa dialogicidade se manifesta na interação contínua entre os participantes do programa, criando um espaço onde todos os envolvidos aprendem uns com os outros. Esse intercâmbio de conhecimentos não apenas enriquece a formação dos licenciandos, mas também fortalece a prática pedagógica nas escolas.

A Pedagogia Decolonial desempenha um papel nessa transformação ao questionar a predominância dos saberes acadêmicos na formação dos professores e ao promover o reconhecimento dos saberes que emergem no dia a dia das escolas. O Programa adota essa abordagem ao incorporar as práticas e experiências dos professores da rede pública, incentivando os

licenciandos a reconhecerem o valor desses saberes e experiências. Aliados aos conhecimentos difundidos na academia, esses saberes contribuem para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas eficazes e relevantes para o contexto das escolas atendidas.

Dessa forma, o Programa *Professores em Ação* não apenas auxiliou na formação de educadores mais preparados e conscientes das diversidades e desafios do ambiente escolar, mas também contribuiu para a construção da aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno das escolas atendidas.

Tecendo diálogos decoloniais: reflexões a partir do Programa Professores em Ação

Esta seção explora o impacto e a formação teórico-prática proporcionada pelo programa extensionista *Professores em Ação*, que visou, além de oferecer reforço escolar aos alunos do Ensino Fundamental I, a integração dos licenciandos em ações de pré-serviço nas escolas. O programa buscou desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, alinhadas às ideias de uma educação libertadora e transformadora.

Através de uma abordagem que unia teoria e prática foi enfatizada a conscientização dos licenciandos sobre suas próprias ações e a integração da vivência acadêmica com a realidade escolar. Esta formação abrangente e reflexiva fortaleceu as competências dos futuros professores e promoveu uma educação de qualidade, capaz de enfrentar as demandas contemporâneas.

Ao focar em atividades de reforço escolar e mediação de leitura, o Programa ajudou a superar as dificuldades de aprendizagem exacerbadas pela pandemia. Ao promover um intercâmbio enriquecedor de saberes entre acadêmicos, professores e alunos do ensino básico, ele mitigou lacunas educacionais e valorizou a integração de conhecimentos escolares e acadêmicos.

Impacto nas escolas e formação teórico-prática

Ao focar nos licenciandos que participaram de ações de pré-serviço nas escolas, o programa visou melhorar suas práticas pedagógicas e a promoção de uma educação mais inclusiva e contextualizada. Essa abordagem ecoa as ideias de Paulo Freire sobre uma educação libertadora e

transformadora, em que os alunos são reconhecidos como sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento.

A congruência com a proposta de Freire (2019) se evidencia na ênfase à conscientização dos sujeitos sobre sua própria ação educativa. Ao integrar a vivência acadêmica com a realidade escolar, o Programa proporcionou uma formação complementar aos licenciandos, desenvolvendo competências alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Esse alinhamento fortaleceu a capacidade dos futuros professores de lidar com as demandas contemporâneas da educação e contribuiu para capacitar esses profissionais para uma prática reflexiva e crítica, essencial para a promoção de uma educação de qualidade.

Para Freire (2019), práxis é um conceito central em sua filosofia educacional, que se refere à ação e reflexão combinadas para transformar o mundo. Ele define práxis como a união de ação e reflexão na busca pela mudança social e emancipação. A práxis é um processo de ação e reflexão contínuas que capacita os indivíduos a entenderem e transformarem o mundo ao seu redor.

A práxis, conforme delineada por Freire (2019), foi essencial no Programa, promovendo a interação dinâmica entre teoria e prática. Isso permitiu aos licenciandos adquirir conhecimentos teóricos e, também, aplicá-los de maneira significativa e transformadora no contexto educacional. A reflexão contínua sobre suas próprias práticas e ações educativas possibilitou uma constante adaptação e melhoria da prática pedagógica, alinhada com os princípios de uma pedagogia que valoriza o diálogo, além de promover a ampliação do processo de colaboração e o respeito pela diversidade de saberes.

Desse modo, os acadêmicos do Curso de Pedagogia se beneficiaram significativamente ao vivenciar de perto os desafios e as dinâmicas das escolas públicas. Essa experiência prática ampliou seu entendimento sobre a aplicação dos conceitos teóricos aprendidos na universidade e incentivou a reflexão crítica sobre as práticas educacionais vivenciadas no cotidiano escolar.

Em relação aos alunos do Ensino Fundamental, as atividades de reforço escolar ajudaram na superação das dificuldades de aprendizagem decorrentes das aulas online aplicadas durante a pandemia. Através dessas intervenções pedagógicas realizadas pelos licenciandos do Curso de Pedagogia, os alunos das escolas envolvidas puderam consolidar e expandir seus conhecimentos.

Essa interação entre acadêmicos e alunos do Ensino Fundamental não se limitou à transmissão unilateral de conhecimento, mas envolveu um verdadeiro intercâmbio de saberes. Os acadêmicos compartilharam suas aprendizagens e aprenderam com os conhecimentos e experiências dos alunos e professores da escola pública, muitas vezes subvalorizados pelo currículo acadêmico. Segundo Tardif (2014), os saberes dos professores são constituídos na prática e pelas interações no ambiente escolar, e são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica eficaz e contextualizada. Para ele,

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11).

Esse processo de diálogo e troca mútua entre os conhecimentos oferecidos pelas escolas públicas e os conhecimentos advindos da academia enriqueceram o ambiente escolar e fortaleceu a autoestima dos envolvidos no Programa ao verem suas experiências e saberes reconhecidos e valorizados. Dessa forma, as atividades desenvolvidas não apenas mitigaram as dificuldades de aprendizagem, mas também promoveram uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades locais. Esse intercâmbio enriqueceu o processo educativo dos envolvidos, incentivando uma aprendizagem mais contextualizada e relevante para os alunos e uma formação mais consciente e crítica para os acadêmicos de Pedagogia.

Projeto de capacitação e aperfeiçoamento

O Programa iniciou com um conjunto de cursos, que incluíram planejamento educacional, alfabetização, letramento e problemas de aprendizagem, entre outros. Esses cursos proporcionaram conhecimentos teóricos aos acadêmicos de pedagogia, também estimularam uma interação com professores da Educação Básica, facilitando a construção de metodologias educativas adaptadas às necessidades específicas das escolas. Essa colaboração direta entre teoria e prática enriqueceu a formação dos futuros educadores e fortaleceu as capacidades dos professores em serviço ao integrar novas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino.

Ao ressignificar o conhecimento e valorizar as práticas educativas das escolas envolvidas, o Programa desafiou a hegemonia do saber eurocêntrico, promovendo uma educação mais ampla e integral. A reflexão crítica sobre temas como letramento e problemas de aprendizagem foi es-

sencial para a formação de educadores conscientes das diversas realidades presentes no ambiente escolar. Isso capacitou os participantes a enfrentarem desafios específicos das salas de aula, preparando-os no sentido de promover uma educação que respeite e integre as singularidades culturais e sociais dos alunos.

Para Tardif (2014, p. 153),

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o “saber-educar” e o “saber-ensinar” também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências.

Os saberes docentes são plurais e se constituem a partir de diversas fontes: a formação profissional, a experiência profissional e a experiência pessoal. Esses saberes são constantemente reconstruídos pela prática e pela reflexão sobre essa prática.

Nessa direção, os cursos oferecidos pelo Programa incentivaram uma análise das dinâmicas escolares contemporâneas. Ao abordar temas como alfabetização e problemas de aprendizagem, os participantes adquiriram competências técnicas essenciais e foram encorajados a questionar e aprimorar suas práticas pedagógicas com base em evidências teóricas. Essa abordagem reflexiva contribuiu para o desenvolvimento de estratégias educativas, capazes de atender às diversas necessidades dos alunos atendidos no Programa.

Formar professores não significa apenas transmitir conteúdos teóricos e técnicos, mas sim possibilitar a construção de uma identidade profissional que integra conhecimento, prática e reflexão crítica. Para Pimenta (2002, p. 163-164),

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. [...] Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazeres docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Assim, o Programa não se limitou a fornecer conhecimentos acadêmicos, ele também promoveu um ambiente de aprendizado contínuo e colaborativo. A troca de ideias e experiências entre acadêmicos, professores e alunos foi fundamental para enriquecer o processo educativo como um todo. Ao valorizar as práticas educativas locais e integrar novas perspecti-

vas teóricas, o Programa contribuiu para preparar os participantes para os desafios presentes nas escolas, incentivando uma abordagem mais integradora e holística da educação, onde teoria e prática se complementam de maneira significativa.

Promovendo aprendizagem: reforço escolar e mediação de leitura

As atividades extensionistas realizadas por professores do Curso de Pedagogia da Ufac, em colaboração com equipes escolares, focaram principalmente no reforço escolar e na mediação de leitura. Essa parceria colaborativa tanto enriqueceu a formação prática dos licenciandos, ao integrar prática, reflexão e ação no processo educativo, quanto incorporou princípios fundamentais da Pedagogia Decolonial. Através dessa abordagem, os licenciandos puderam aplicar teorias acadêmicas na prática e valorizar a integração de conhecimentos trazidos pelos alunos de seus contextos socioculturais.

Ao dividir o tempo entre o planejamento detalhado e a execução direta das atividades escolares, os extensionistas aprenderam sobre as complexidades do ambiente escolar e desenvolveram competências cruciais de adaptação e inovação pedagógica. A esse respeito, Tardif (2014, p. 49) nos lembra que

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. [...] Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da prática e das interações no ambiente escolar, refletindo uma constante integração entre teoria e prática. Esse processo de imersão dos envolvidos na realidade educacional permitiu que os licenciandos pudessem enfrentar desafios reais colocados pela prática pedagógica, buscando encontrar soluções práticas para estes desafios, contribuindo, ao mesmo tempo, para a melhoria do desempenho dos alunos e para a capacitação dos professores da rede pública.

O diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos que emergem no cotidiano escolar foram importantes na formação integral dos licenciandos. Segundo Pimenta (1999), formar professores é um pro-

cesso complexo que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, mas também a construção de uma identidade profissional que integra teoria e prática, reflexão e ação. Ao integrar teorias acadêmicas com práticas educativas vivenciadas nas escolas, os acadêmicos enriqueceram seu repertório de conhecimentos e desenvolveram uma compreensão das necessidades reais dos alunos e das dinâmicas escolares. Esse intercâmbio de saberes permitiu aos acadêmicos aprenderem com as experiências práticas e os desafios enfrentados no contexto escolar.

As ideias da Pedagogia Decolonial orientaram a prática educativa colaborativa. O Programa ajudou a fortalecer a identidade educacional das escolas envolvidas, colaborando também para promover uma educação adaptada às especificidades socioculturais das escolas envolvidas. Esses elementos peculiares ao contexto educativo contribuíram para a construção de uma relação mais significativa e empoderadora entre licenciandos, professores e alunos, onde o diálogo intercultural e a troca de saberes foram valorizados como componentes essenciais do processo educativo.

A prática pedagógica, entendida como um espaço de construção de saberes, constitui-se o *locus* onde professor reflete sobre sua ação, reinterpreta teorias e ressignifica sua prática, em um movimento contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Pimenta, 1999). Assim, no âmbito do Programa *Professores em Ação*, os professores regentes das escolas participantes desempenharam uma relevante função no processo de formação dos acadêmicos. Ao colaborarem diretamente com os licenciandos, esses professores compartilharam suas práticas pedagógicas consolidadas, proporcionando orientação e *feedback* essenciais para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores. Esse acompanhamento das práticas foi importante para que os acadêmicos compreendessem as especificidades do ensino em contextos diversos, aprimorando suas habilidades de planejamento, execução e gestão de sala de aula. Portanto, a colaboração entre acadêmicos, professores regentes e equipes escolares fortaleceu a qualidade das intervenções educativas e enriqueceu significativamente o aprendizado mútuo e contínuo dentro do Programa.

Reflexão e intercâmbio: avaliação contínua e compartilhamento de experiências

O Fórum de Acompanhamento e Discussão desempenhou um papel integrador no Programa, proporcionando um espaço para avaliação dos resultados e troca de ideias entre os participantes. Esse momento foi importante para monitorar o progresso das atividades e para discutir os seus

rumos, permitindo ajustes necessários e a identificação de boas práticas que contribuíram diretamente para a eficiência das ações desenvolvidas. Esse Fórum foi desenvolvido pelos coordenadores do Programa *Professores em Ação* e contou com a parceria das Secretarias de Educação estadual e municipal.

Neste evento, as secretarias tiveram a oportunidade de apresentar dados estatísticos que evidenciaram a evolução nos índices de aprendizagem das escolas participantes. Ao demonstrar melhorias nos índices de aprendizagem, os fóruns reforçaram a importância de estratégias colaborativas e adaptativas ao valorizar a diversidade de perspectivas e conhecimentos. Os saberes docentes são constantemente reconstruídos pela prática e pela reflexão sobre essa prática, destacando a importância de momentos de discussão e troca entre os diferentes atores envolvidos na educação. Nessa perspectiva, corrobora-se com Tardif (2014, p. 237), quando afirma que

a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e os resultados alcançados durante o Fórum de Acompanhamento. Esse momento destacou os impactos positivos das iniciativas implementadas e incentivou uma cultura de aprendizado compartilhado e contínuo entre os extensionistas, professores e equipes escolares. Através dessas trocas, foi possível celebrar conquistas e refletir criticamente sobre desafios enfrentados e estratégias para o futuro, contribuindo para uma prática educativa mais informada e eficaz. A prática pedagógica pode constituir-se como um espaço de construção coletiva de saberes, onde professores, alunos e demais atores educacionais refletem e discutem suas ações para promover uma educação de qualidade (Pimenta, 2002).

Durante o Fórum de Acompanhamento das Ações do Programa *Professores em Ação*, a SEE do Acre apresentou dados coletados de em três avaliações diagnósticas realizadas nos meses de abril, agosto e dezembro de 2022. Essas avaliações tinham como objetivo medir a evolução dos alunos em termos de níveis de leitura, conforme as hipóteses de leitura, em escolas participantes do programa. Os dados fornecem uma visão detalhada do progresso dos alunos ao longo do ano.

As hipóteses de leitura integram uma teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que descreve os estágios pelos quais as crianças passam ao aprender a ler e escrever. Essa teoria, também conhecida como psicogênese da língua escrita, foi um marco na compreensão do processo

de alfabetização e é amplamente utilizada na Educação Infantil. Ferreiro e Teberosky (1984) observaram que as crianças constroem conhecimento sobre a escrita a partir de suas interações com o ambiente e com textos, passando por diferentes hipóteses, até atingir a compreensão plena da escrita como um sistema de representação da linguagem.

A psicogênese da língua escrita é estruturada em cinco estágios principais: (1) a hipótese pré-silábica, onde a criança não compreende que a escrita representa os sons da fala; (2) a hipótese silábica, na qual a criança acredita que cada letra representa uma sílaba inteira; (3) a hipótese silábico-alfabética, onde a criança mistura representações silábicas e alfabéticas; (4) a hipótese alfabética, na qual a criança entende que letras representam fonemas e combinam-se para formar sílabas e palavras; (5) e, finalmente, a hipótese ortográfica, onde a criança domina as regras ortográficas da língua. A codificação usada nos níveis A, B, C, D e E se refere a esses estágios, indo do nível mais básico (A - pré-silábico) ao mais avançado (E - ortográfico).

Assim, os dados apresentados pela SEE referem-se às avaliações aplicadas a alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O quadro 1 mostra os resultados das avaliações realizadas nesses níveis de ensino:

Quadro 1 – Dados das avaliações diagnósticas aplicadas pela SEE – 2022

Avaliação	A	B	C	D	E	Total de Alunos
4º Ano						
Abril	28	60	86	9	0	183
Agosto	75	77	44	2	1	199
Dezembro	52	61	39	33	17	202
5º Ano						
Abril	87	92	65	1	0	245
Agosto	83	63	12	1	0	159
Dezembro	68	71	54	38	5	236

Fonte: SEE-AC, 2022.

A análise dos dados revela uma evolução interessante nos níveis de leitura dos alunos ao longo das três avaliações. No 4º ano, houve um aumento significativo no número de alunos nos níveis D e E, de abril a dezembro, indicando uma progressão dos níveis básicos para os mais avançados. Em abril, a maioria dos alunos estava nos níveis A, B e C, com um total de 174 alunos. No entanto, em dezembro, esse número caiu para 152, enquanto o número de alunos nos níveis mais altos (D e E) aumentou de 23 para 50.

Para o 5º ano, uma tendência semelhante foi observada. Em abril, 244 alunos estavam nos níveis A, B e C, enquanto nenhum aluno estava no nível E. Em dezembro, o número de alunos nos níveis A, B e C diminuiu para 193, enquanto os níveis mais altos (D e E) aumentaram significativamente de 1 para 43. Esse aumento no número de alunos nos níveis mais avançados sugere que o Programa *Professores em Ação* teve um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, promovendo a progressão dos níveis mais baixos para os mais altos.

A análise dos resultados das avaliações diagnósticas indica que houve uma evolução significativa nos níveis de leitura dos alunos ao longo do ano letivo. A utilização das hipóteses de leitura como referência para medir o progresso dos alunos permitiu uma compreensão clara das áreas onde os alunos fizeram avanços significativos. Ao longo das três avaliações, a mudança na distribuição dos alunos dos níveis mais baixos para os níveis mais altos demonstra a eficácia do Programa em melhorar a competência de leitura dos alunos, alinhando-se com os objetivos educacionais propostos.

Embora não tenha havido publicação formal dos relatos em eventos científicos, a demonstração de eficiência através dos resultados obtidos nas escolas participantes foi um testemunho tangível do impacto positivo do Programa. Esse enfoque prático e orientado para resultados fortaleceu o compromisso dos participantes, bem como contribuiu para a construção de uma educação de qualidade e reforçou a importância da reflexão contínua e da colaboração como pilares fundamentais na melhoria da educação. Assim, o Fórum de Acompanhamento avaliou o Programa e inspirou uma abordagem mais crítica e reflexiva nas práticas educativas, colaborando para promover um ambiente escolar mais dinâmico e adaptado às necessidades específicas das comunidades atendidas.

Integração e aprendizagem prática: experiência interdisciplinar em comunidade ribeirinha

Na culminância da edição do Programa foi desenvolvida uma feira interdisciplinar junto à comunidade ribeirinha do Rio Crôa, especificamente na Escola Santa Luzia. Esse evento, realizado com o apoio financeiro da Ufac e da Prefeitura de Cruzeiro do Sul, ocorreu próximo ao Dia das Crianças, proporcionando um ambiente de educação e festividade para os alunos da escola envolvida.

A feira serviu como uma plataforma para a integração da Universidade com a comunidade escolar, através do planejamento e execução de

diversas atividades educativas e recreativas, incluindo jogos pedagógicos, apresentações culturais, brincadeiras, premiações e lanche desenvolvidos pelos alunos ao longo do Programa. Esse ambiente festivo e educativo destacou a importância da colaboração entre a Universidade, o Poder Público e a comunidade, promovendo um sentimento de pertencimento e valorização das culturas locais, além de proporcionar uma oportunidade para que os licenciandos aplicassem seus conhecimentos e habilidades em contextos diversos de aprendizagem.

A feira interdisciplinar representou um marco na integração entre a Ufac e as comunidades locais, proporcionando uma oportunidade para os licenciandos vivenciarem o cotidiano de uma escola multisseriada em uma comunidade ribeirinha. Essa experiência permitiu aos estudantes universitários explorarem de perto as dinâmicas e desafios enfrentados por essa escola, incentivando-os a desenvolverem atividades de ensino-aprendizagem adaptadas às necessidades dos alunos do Ensino Infantil e Anos Iniciais.

Essa imersão prática complementou os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e fortaleceu a compreensão dos licenciandos sobre a importância de uma educação contextualizada que valoriza a realidade concreta dos educandos.

Durante a feira interdisciplinar, os licenciandos ministraram atividades educativas e interagiram de maneira significativa com os alunos e professores locais. Esse envolvimento direto proporcionou uma troca enriquecedora de saberes e experiências, em que os licenciandos puderam aprender com a expertise dos professores da comunidade e, ao mesmo tempo, compartilhar suas próprias perspectivas e métodos pedagógicos. Essa interação colaborativa enriqueceu a formação dos licenciandos e fortaleceu os laços entre a Universidade e a comunidade.

Além de contribuir para a formação prática dos licenciandos, a feira interdisciplinar teve um impacto positivo na comunidade local. Ao envolver os alunos em atividades educativas que respeitavam suas realidades culturais e sociais, o evento fortaleceu a autoestima dos educandos e promoveu um ambiente de aprendizagem mais estimulante.

Por fim, a feira interdisciplinar demonstrou o compromisso da Ufac com uma educação de qualidade e destacou a importância de parcerias colaborativas entre Universidade, Poder Público e Comunidade. Ao proporcionar uma plataforma para o compartilhamento de conhecimentos e práticas pedagógicas, o evento fortaleceu o papel da universidade como

agente de transformação social e educacional, preparando os licenciandos para enfrentar os desafios diversificados de suas futuras carreiras como educadores comprometidos com uma educação crítica, contextualizada e inclusiva.

Considerações finais

O estudo teve como objetivo examinar os impactos do Programa *Professores em Ação: nivelando saberes*, analisando suas contribuições para a formação inicial dos licenciandos e no apoio pedagógico aos alunos do Ensino Fundamental I, em Cruzeiro do Sul, Acre. A pesquisa, pautada na abordagem qualitativa, destacou o impacto positivo do Programa no aprimoramento da formação docente e no apoio pedagógico aos alunos, sobretudo no contexto pós-pandemia.

Os resultados indicam que o Programa foi importante para a recuperação das lacunas educacionais geradas pela pandemia de Covid-19 entre os alunos do Ensino Fundamental I das escolas atendidas. Em relação aos licenciandos, estes tiveram a oportunidade de vivenciar a prática docente em um cenário real, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso. Essa experiência prática foi fundamental para a formação de educadores críticos e reflexivos, alinhando-se aos princípios defendidos por Freire.

A colaboração entre a Ufac, a SEE-AC, a Semedel e a Diocese de Cruzeiro do Sul demonstrou a importância das parcerias interinstitucionais para a efetivação de programas de extensão bem-sucedidos. Essa interação fortaleceu a formação dos licenciandos e contribuiu para a melhoria do desempenho escolar dos alunos envolvidos.

Além disso, a metodologia adotada pelo Programa incentivou os alunos a questionarem a realidade ao seu redor e a buscarem soluções para os problemas identificados. Essa abordagem promoveu um aprendizado ativo e crítico, desenvolvendo competências essenciais para a atuação dos futuros educadores em contextos diversificados.

O impacto do programa *Professores em Ação: nivelando saberes* vai além dos resultados imediatos observados durante sua implementação. Ele aponta direções significativas para novas pesquisas e práticas pedagógicas. No meio acadêmico, estudos futuros podem explorar mais profundamente os efeitos de programas de extensão na formação docente e no desempenho escolar em diferentes contextos sociais e culturais.

Nas escolas públicas, iniciativas semelhantes podem ser expandidas e adaptadas para outras regiões, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada. É fundamental que as políticas educacionais incentivem a continuidade e a ampliação de programas que integrem ensino, pesquisa e extensão, garantindo uma formação docente completa e alinhada às necessidades reais das comunidades escolares.

Em suma, o Programa demonstrou ser uma iniciativa transformadora, evidenciando que a educação, quando pautada na realidade dos educandos e em práticas pedagógicas colaborativas, tem o potencial de promover mudanças significativas na sociedade. Que essa experiência sirva de inspiração para novas ações que valorizem a práxis educativa e a construção coletiva do conhecimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2002. p. 161-178.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**.

Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. **Nepantla: views from South**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**, Cruzeiro do Sul, Ufac, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural na américa latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.



CAPÍTULO 8

Curricularização da Extensão:
entrevista com José Mauro Souza Uchôa

Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Ana Flávia de Lima Rocha
Ueliton Araújo Trindade

Entrevistamos o Professor Dr. José Mauro Souza Uchôa no intuito de construirmos um diálogo sistemático sobre a importância e a dinâmica dos projetos de extensão desenvolvidos pela Ufac — *Campus Floresta*. O professor traz em seu histórico profissional um longo período à frente do Centro de Educação e Letras (CEL) como diretor. Nesse cargo, então, acompanhou o cadastro dos projetos, sua aprovação e execução. Além disso, sua gestão foi atravessada pelos debates entre o Centro e a administração superior (Pró-Reitorias de Graduação — Prograd e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - Proex) sobre a dinâmica de execução dos projetos de extensão, assim como a institucionalização da curricularização, atendendo à Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de julho de 2015.

É importante ressaltar que antes da criação do CEL os professores do *Campus Floresta* eram vinculados ao Centro Multidisciplinar (CMULTI), que agregava todos os cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras Português, Inglês, Espanhol, Biologia, Formação de professores indígenas) e bacharelado (Biologia, Enfermagem, Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Direito), ofertados pela Ufac no *Campus* de Cruzeiro do Sul. Para o início de nossa abordagem, delineamos algumas questões que orientaram este

diálogo. Nesse contexto comunicacional, nós, enquanto organizadores (Aldecy Lima, Ana Flávia Rocha e Ueliton Trindade), apresentamos a presente entrevista, não sem antes expressarmos nossa profunda gratidão pela oportunidade de promover as trocas de saberes aqui documentadas. Manifestamos também nosso reconhecimento ao professor Mauro Uchôa pela atenção dispensada ao tratar de temas tão relevantes, contemporâneos e imprescindíveis ao fazer universitário, especialmente no que diz respeito à articulação entre o contexto acadêmico e social, como bem exemplifica a pauta da extensão.

Organizadores: Professor Mauro, você pode nos contar um pouco sobre sua história na gestão do Centro de Educação e Letras (CEL), da Universidade Federal do Acre - *Campus* Floresta, desde sua criação?

Mauro Uchôa: Com grande satisfação, posso compartilhar a trajetória do Centro de Educação e Letras (CEL) desde sua criação. A história do CEL teve início em 2011, com a aprovação da Resolução n. 004 do Conselho Universitário, que oficializou a sua criação. Essa iniciativa visava centralizar e fortalecer as ações de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de Letras (Português, Inglês e Espanhol), Pedagogia e, mais recentemente, Licenciatura Indígena. A primeira gestão do CEL foi iniciada pela professora Dra. Maria José da Silva Moraes Costa e pelo professor Dr. Wendell Fiori de Faria, que estabeleceram as bases para o funcionamento do Centro. A implementação do CEL foi fundamental para consolidar a autonomia dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) de cada curso, promovendo a participação ativa dos docentes na gestão e no desenvolvimento curricular, bem como articular as ações de extensão no âmbito dos cursos do CEL. Em 2013, a professora Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto assumiu a vice-direção, dando continuidade ao trabalho iniciado. Em 2017, tive a honra de assumir a Direção do CEL, juntamente com a professora Maria Dolores como Vice-Diretora, e em 2021 fui reeleito para o cargo, tendo a professora Dra. Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro como Vice-diretora. Durante esses anos, focamos em fortalecer os cursos, promover a interdisciplinaridade, estimular a pesquisa e a extensão, e estreitar os laços com a comunidade, ações que estão em pleno desenvolvimento atualmente, com a atual gestão, Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro (Diretora) e José Valderí Farias de Souza (Vice-Diretor).

Organizadores: Professor, quais os principais marcos e desafios enfrentados ao longo desses anos em relação às ações de extensão?

Mauro Uchôa: Ao longo desses anos, enfrentamos diversos desafios inerentes à gestão de um centro de ensino superior em constante transformação. A necessidade de adaptar os cursos às demandas sociais em constante mutação, a busca por recursos para fomentar a pesquisa e a extensão, e a qualificação contínua do corpo docente foram desafios constantes. Um dos maiores obstáculos que superamos foi a necessidade de harmonizar as especificidades da Ufac Sede com as do *Campus* Floresta, garantindo que ambos os ambientes tivessem acesso equitativo a recursos e oportunidades. Outro desafio significativo foi a implementação e o uso efetivo da Plataforma de Ações de Extensão e Cultura (Paec). Apesar de ser uma ferramenta essencial para o planejamento, execução e avaliação das ações extensionistas, a adaptação a essa nova plataforma exigiu um esforço considerável de toda a comunidade acadêmica. No entanto, com o apoio da comunidade acadêmica e da administração superior, conseguimos superar esses desafios e alcançar resultados expressivos. Um exemplo marcante foi a criação das semanas acadêmicas unificadas, um conjunto de eventos que aproximou a comunidade do *Campus*, divulgando as ações desenvolvidas e fortalecendo o vínculo entre a Universidade e a sociedade.

A consolidação da Ufac na região do Juruá foi marcada pela realização de eventos científicos e acadêmicos. A Semana Acadêmica do *Campus* Floresta (Seflora) foi um evento que se tornou referência na integração entre a Universidade e a comunidade. Iniciada em 2017, a Seflora oferece aos calouros uma acolhida calorosa e proporciona à comunidade acadêmica a oportunidade de participar de diversas atividades culturais e científicas. Ao longo dos anos, a Seflora se consolidou como o maior evento universitário da região, promovendo a interação entre os diferentes cursos, a troca de conhecimentos e a divulgação das atividades da Ufac.

A última edição das semanas acadêmicas foi em 2020, mediada a chegada da Pandemia. No primeiro dia da 4ª edição dessa importante ação de extensão fomos surpreendidos com a pandemia de Covid-19. Esse período trouxe desafios inéditos para a Educação Superior. Nosso *Campus*, assim como outras instituições, precisou se adaptar rapidamente ao ensino remoto, o que exigiu um grande esforço de toda a comunidade acadêmica. A Seflora, que sempre foi um

evento presencial e participativo, teve suas edições presenciais interrompidas. Apesar de não termos conseguido realizar uma edição online, a equipe do CEL, em parceria com os estudantes e demais setores da universidade, desenvolveu diversas atividades remotas para manter o engajamento da comunidade acadêmica, como minicursos online, rodas de conversa virtuais e apresentações de trabalhos. Essa experiência nos mostrou a importância da flexibilidade e da inovação para superarmos os desafios e continuarmos oferecendo uma educação de qualidade, mesmo em um contexto adverso.

Organizadores: Além dos projetos de extensão como a Seflora, por exemplo, na sua experiência administrativa à frente do CEL, foram aprovados muitos outros projetos de extensão?

Mauro Uchôa: Durante minha gestão no CEL, de 2017 a 2023, observamos um aumento significativo no número de projetos de extensão aprovados. Isso se deve, em grande parte, à implementação de estratégias que visavam estimular a participação dos docentes e discentes em atividades extensionistas. Assim, à frente do CEL, de 2017 a 2023, tivemos um crescimento exponencial no número de projetos de extensão aprovados, passando de 13 em 2017 para 41 em 2023. Essas iniciativas, que abrangeram diversas áreas como educação, cultura, meio ambiente, saúde e tecnologia, demonstraram o nosso compromisso em promover a interação entre a universidade e a comunidade. A realização de mais de 130 projetos nesse período permitiu que a Ufac contribuísse significativamente para o desenvolvimento regional, através da formação de recursos humanos, da produção de conhecimento e da prestação de serviços à comunidade.

Organizadores: Os projetos de extensão estão ligados aos grupos de pesquisa? Que relação você observa entre o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão?

Mauro Uchôa: Os grupos de pesquisa, como o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd), Círculo de Estudos das Linguagens do Sudoeste Amazônico (Celsa), Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (Graell), Grupo de Investigação sobre Leitura e Recepção de Textos (GIL), Estudos Sócio-Históricos Filosóficos da Educação (Geshfe), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Léxico da Amazônia (NE-PLex), Políticas e Poéticas Indígenas (Yura), Grupo de Investigação Docente e Diversidade (Gridd), situados em Cruzeiro do Sul, desempenham um papel fundamental na organização e execução das ações de extensão do CEL. Essa relação se insere no tripé ensino, pesquisa

e extensão, que constitui o pilar da atividade acadêmica. Os grupos de pesquisa, compostos por docentes, pesquisadores e estudantes, são verdadeiros laboratórios de ideias e inovação. Ao realizarem suas pesquisas, esses grupos geram conhecimento novo e relevante para a sociedade. A extensão, por sua vez, é o caminho para levar esse conhecimento para “além dos muros” da universidade, promovendo a interação com a comunidade e a resolução de problemas sociais. Assim, os grupos de pesquisa, com seus integrantes, atuam como os principais organizadores das ações de extensão, transformando os resultados de suas pesquisas em projetos concretos que beneficiam a sociedade.

Organizadores: Professor, estando na direção do CEL, você acompanhou as discussões e implementação da curricularização da extensão. Quando se deu essa incorporação na estrutura curricular dos cursos de licenciatura ligados ao CEL? Como ocorreu esse protocolo na Ufac?

Mauro Uchôa: A implementação da curricularização da extensão nos cursos de licenciatura do CEL representou um avanço significativo em nossa gestão. Em 2019, já observamos uma reformulação substancial dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com a inclusão de componentes curriculares dedicados à extensão, em consonância com a Resolução do CNE/CP de 2015. Essa iniciativa, alinhada com as diretrizes nacionais, visou fortalecer a formação integral dos nossos licenciandos, integrando teoria e prática e promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na Ufac, a curricularização da extensão foi um processo gradual, que envolveu a participação ativa de diversos atores da comunidade acadêmica. O CEL se destacou ao implementar essa mudança de forma antecipada, comparado aos demais cursos da sede. Nossos cursos já contemplavam, em 2019, cerca de 10% da carga horária dedicada a ações extensionistas, demonstrando nosso compromisso com a formação cidadã e a integração com a comunidade. As Atividades Curriculares de Extensão (ACEx) são organizadas em dois modelos: o Disciplinar (MD), associado a disciplinas específicas, e o Dissociado das Disciplinas (MDD), que oferece maior flexibilidade. Essa variedade permite adaptar as atividades às características de cada curso e área de conhecimento.

Organizadores: Como você avalia essa mudança na estrutura curricular? O que mudou de fato?

Mauro Uchôa: A implementação da curricularização da extensão nos cursos de licenciatura do CEL representa um marco histórico em nossa trajetória. Essa mudança profunda na estrutura curricular demonstra nosso compromisso em formar profissionais não apenas tecnicamente competentes, mas também cidadãos engajados e capazes de transformar a realidade.

O que mudou de fato? A principal transformação foi a integração orgânica das atividades extensionistas ao núcleo dos nossos cursos. Ao destinarmos 10% da carga horária para ações de extensão, garantimos que nossos alunos tenham contato direto com a comunidade, desenvolvendo projetos que abordam as demandas e desafios locais. É importante destacar que essa mudança não se limita à inclusão de novas disciplinas. Ela exige uma reestruturação profunda dos projetos pedagógicos dos cursos, com a definição de objetivos claros, a elaboração de metodologias adequadas e a avaliação dos resultados. Acreditamos que a curricularização da extensão é um caminho sem volta. Nossos alunos estão mais engajados, os projetos são mais relevantes e a comunidade externa reconhece o papel transformador da nossa instituição. No entanto, sabemos que ainda há muito por fazer. Precisamos continuar investindo na formação de nossos professores para que possam orientar os projetos de extensão de forma eficaz. Além disso, é fundamental fortalecer as parcerias com instituições públicas e privadas, visando ampliar o impacto social de nossas ações.

Organizadores: Como se dá a dimensão dessas ações dentro e fora da universidade?

Mauro Uchôa: A dimensão das ações de extensão, a partir dos projetos aprovados, se manifesta de forma multifacetada, tanto dentro quanto fora da universidade. No âmbito institucional, a integração curricular desempenha um papel central. A inclusão de componentes curriculares dedicados à extensão promove uma imersão mais profunda dos estudantes nos projetos, estimulando o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, liderança e resolução de problemas.

Essa dinâmica favorece o fortalecimento da pesquisa, uma vez que a articulação entre pesquisa e extensão fomenta a produção de conhecimento relevante para a sociedade e oportuniza aos estudantes a aplicação prática do conhecimento teórico. Conseqüentemente, a formação de professores é enriquecida, exigindo dos docentes uma

atualização constante e a capacidade de estimular a autonomia dos alunos. Esse processo dinamiza o ambiente acadêmico, promovendo a interação entre diferentes áreas do conhecimento e a construção de redes colaborativas. Além dos muros da universidade, as ações de extensão geram um impacto social significativo.

A maioria dos projetos contribui para a resolução de problemas locais, promovendo a melhoria da qualidade de vida da população. As parcerias com instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil ampliam o alcance dessas ações e fortalecem a rede de colaboração. Essa interação com a comunidade permite identificar demandas específicas e direcionar as ações de extensão de forma mais eficaz, consolidando a imagem da universidade como uma instituição comprometida com o desenvolvimento social.



SOBRE OS AUTORES

Adriana Martins de Oliveira

Doutora em Educação (UFPR). Mestra em Educação (UFF). Especialista em Administração e Supervisão Escolar (FCLPAA) e em Formação de Professor a Distância (UnB). Graduada em Pedagogia (Ufac). Professora na Universidade Federal do Acre (Ufac), *campus* Floresta. Associada à ANPED. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio (UFPR), do Grupo de Estudo de Pesquisa em Ensino Superior (GE-PES) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd). E-mail: adriana.oliveira@ufac.br. Orcid: 0000-0001-5091-2671.

Alisson Lima Damião

Mestre em Educação (Ufac). Graduado em Pedagogia (Ufac). Professor da Universidade Federal do Acre (Ufac). Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação, Esportes e Lazer de Cruzeiro do Sul/AC (Semedel). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (Geppeac/Ufac). E-mail: alisson.damiao@ufac.br. Orcid: 0000-0003-4894-7853.

Ana Flávia de Lima Rocha

Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac). Graduada em Biblioteconomia (UFRN) e em Arquitetura e Urbanismo (UnP). Bibliotecária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd). E-mail: anaflr23@gmail.com. Orcid: 0000-0001-9038-9889.

Cauê Lucas Azevedo da Silva

Mestrando em Educação (PPGE/Ufac). Graduado em Pedagogia (Ufac). Graduando em Ciências Sociais (Ufac). Associado à Anfope. Membro do Grupo de Estudo Revoga NEM Acre e do Núcleo de Estudos e Pesquisas, Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPgefe). E-mail: clucassilva08@gmail.com. Orcid: 0009-0006-5149-3716.

Cleide Vilanova Hanisch

Doutora em Estudos Linguísticos (Unesp/Ibilce). Mestra em Letras: Linguagem e Identidade (Ufac). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Ufac) e em Língua Portuguesa (FFCLOF). Graduada em Letras Português (Ufac). Professora na Universidade Federal do Acre (Ufac), *campus* Floresta. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Interdiscursividade e a Construção de Textos (InterTextos) e do Círculo de Estudos em Ensino e em Linguagens no Sudoeste Amazônico (Ceelsa). E-mail: cleide.hanisch@ufac.br. Orcid: 0000-0001-9681-1438.

Cleidson de Jesus Rocha

Pós-doutor em Filosofia Contemporânea (USP). Doutor em Filosofia (Universidade Gama Filho – RJ). Mestre em Educação (UFRJ). Especialista em Filosofia contemporânea (PUC-MG) e em Ciências Sociais (Ufac). Graduado em Filosofia (Nossa Senhora Medianeira – SP). Professor na Universidade Federal do Acre (Ufac). Líder do Grupo de Estudos Sócio-históricos e Filosóficos da Educação (GESHFE). E-mail: cleidson.ufac@gmail.com. Orcid: 0000-0002-1245-0434.

Djalma Barboza Enes Filho

Doutor em Educação (UFSC). Mestre em Letras: Língua Portuguesa (Ufac). Especialista em Psicopedagogia (FVCH). Graduado em Letras/Português (Ufac) e Pedagogia (Ufac). Professor da Universidade Federal do Acre (Ufac). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd) e do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise). E-mail: djalma.filho@ufac.br. Orcid: 0000-0002-7299-2032.

Ericson Araújo da Costa

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Especialista em Tecnologias em Educação (PUC-RJ) e em Gestão de Políticas Públicas (UFOP). Graduado em Letras/Português (Ufac). Professor da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEE/AC). Atualmente é Secretário Municipal de Educação de Porto Walter (Semec). E-mail: ericson_araujo@hotmail.com.

Éverton Melo de Melo

Doutor em Educação em Ciências e Matemática (Reamec). Mestre em Educação (UFF). Especialista em Matemática (Aesa). Licenciado em Matemática (Ufac). Professor na Universidade Federal do Acre (Ufac), *campus* Floresta. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd). E-mail: everton.melo@ufac.br. Orcid: 0000-0002-3467-8210.

Geovanna Marques Moreira Bertin

Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Biociências da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu, Brasil. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Tecnológicas Federal do Paraná (UTFPR/SH). Integrou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores e Genética, Mutação e Terapias Genéticas. Analista de Qualidade. Gestão de Qualidade Industrial. E-mail: gmmbertin@gmail.com. Orcid: 0000-0003-2738-0317.

Guilherme Aparecido de Carvalho

Mestrando em Recursos Naturais e Sustentabilidade (UTFPR-SH). Graduado em Ciências Biológicas (UTFPR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores (Gepeforp/SH). E-mail: gui.carvalho.gui@gmail.com. Orcid: 0000-0002-8254-4575.

Isabella Kathleen Santos Silva

Graduada em Engenharia de Dados (Alelo) pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), São Paulo. Ex integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores (Gepeforp/SH). E-mail: isabella.santos08@outlook.com. Orcid: 0009-0004-0293-2829.

José Mauro Souza Uchôa

Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN). Mestre em Letras: Linguagem e Identidade (Ufac). Especialista em Língua Inglesa (PUC-MG). Graduado em Letras Inglês (Ufac). Professor da Universidade Federal do Acre (Ufac), *campus* Floresta. Membro do Círculo de Estudos em Ensino e em Linguagens no Sudoeste Amazônico (Ceelsa). E-mail: jose.uchoa@ufac.br. Orcid: 0000-0002-3011-7184.

Kemelly de Oliveira Cadaxo

Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac). Graduada em Letras/Português (Ufac). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd). E-mail: kemelly.cadaxo@sou.ufac.br. Orcid: 0009-0006-6266-3733.

Maria Aldecy Rodrigues de Lima

Pós-doutora na Cátedra Paulo Freire (UFPE). Doutora em Educação (UFRN). Mestra em Educação (UFRN). Especialista em Alfabetização e Letramento (PUC/MG). Graduada em Pedagogia (Ufac). Professora na Universidade Federal do Acre (Ufac), *campus* Floresta. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd). E-mail: maria.lima@ufac.br. Orcid: 0000-0003-1187-7783.

Maria Aldenora dos Santos Lima

Doutora em Educação (UFPR). Mestra em Educação, identidades e desafios amazônicos (UFAM). Especialista em Educação especial e inclusiva (FACINTER) e em Língua Portuguesa (Ufac). Graduada em História (Ufac). Professora na Universidade Federal do Acre (Ufac). Membro do Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetividade (Gilda-UFPR). E-mail: maria.santos@ufac.br. Orcid: 0000-0002-5004-1850.

Maria Eliete Santiago

Doutora em Ciências da Educação (Universite de Paris V (Rene Descartes). Mestra em Educação: supervisão e currículo (PUC-SP). Graduada em Pedagogia (UFPE). Professora aposentada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora da “Rede Freireana de Pesquisadores”. Participante da Rede CURRERE: coletivo de pesquisadoras(es) em currículo e formação nordeste. Coordenadora da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mesantiago@uol.com.br. Orcid: 0000-0003-4088-8190.

Maria Irinilda da Silva Bezerra

Doutora em Educação (UFF). Mestra em Educação (UFF). Especialista em Planejamento Educacional (Universo). Graduada em Pedagogia (Ufac). Professora da Universidade Federal do Acre (Ufac), *campus* Floresta. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero (PP-Ged-UFRN) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação (GEPED/Ufac). Email: maria.irinil@ufac.br; Orcid: 0000-0002-2572-414X.

Maristela Rosso Walker

Doutora em Educação (UEM). Mestra em Educação (UEM). Especialista em Supervisão Educacional (PUG-MG). Graduada em Pedagogia (Fafijan). Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Santa Helena. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores (Gepeforp/SH) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd). E-mail: maristelawalker@utfpr.edu.br. Orcid: 0000-0001-7245-1968.

Merisson Firmino Bezerra

Graduado em Letras Português (Ufac). Professor da rede básica de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Marechal Thaumaturgo-AC. E-mail: merissonfirmino@gmail.com.

Rafael Cauê Leite Fabrício

Mestrando em Educação (PPGE/Ufac). Licenciado em Pedagogia (Ufac). Membro do Grupo de Pesquisas em Políticas, Práticas e Currículos (GpPPC). E-mail: rafael.fabricio@sou.ufac.br. Orcid: 0009-0004-0945-8621.

Raimundo Oliveira de Azevedo

Graduado em História (Ufac). Professor da Rede Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul/AC (Semedel). E-mail: raioliveiraczs@gmail.com.

Sônia Elina Sampaio Enes

Doutora em Educação (UFPR). Mestra em Letras: Linguagem e Identidade (Ufac). Especialista em Educação especial/inclusiva (Faculdade Euclides da Cunha). Graduação em Pedagogia (Ufac). Professora da Universidade Federal do Acre (Ufac), *campus* Floresta. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd). E-mail: sonia.enes@ufac.br. Orcid: 0000-0002-9250-1894.

Ueliton Araújo Trindade

Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac). Especialista em Metodologia para o Ensino Superior e Ensino à distância (Faculdade da Lapa). Graduado em Biblioteconomia (Unir). Bibliotecário no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd). E-mail: ueliton.trindade@ifac.edu.br. Orcid: 0000-0002-0232-0839.

ANEXO I

PROJETOS DE EXTENSÃO COORDENADOS POR PESQUISADORES(A) DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO - GEPEd²⁵ no período de 2012 a 2024

Coordenador(a)	Projeto	Ano
Ademarcia Lopes de Oliveira Costa	A Inclusão na Universidade: Programa de Aperfeiçoamento de Professores no Vale do Juruá - Provaj	2012
	Semana Acadêmica de Letras-Libras - Contemporaneidade: políticas educacionais, formação docente e alteridades	2019
	O Impacto da Lei 10.436/02 na vida do Surdo	2019
	Produção de texto na graduação e na pós-graduação: da consulta de referências à publicação em eventos ou periódicos científicos	2020
	Setembro Azul: Inclusão e Acessibilidade da pessoa surda - Diálogos na Residência Pedagógica (UFRN)	2023
	Identities e diferenças: por um ensino intercultural crítico (UFRN)	2024
Adriana Martins de Oliveira	O Novo Ensino Médio e o retrocesso educacional: desmistificando narrativas	2023

25 Informações coletadas com os próprios professores(a) pesquisadores(a) do GEPEd, através do *Google Forms* e mensagens via WhatsApp e elaborado pelos organizadores deste livro "A extensão universitária e as trocas de saberes" em 2024.

Coordenador(a)	Projeto	Ano
Djalma Barboza Enes Filho	Curso Básico de Espanhol para Iniciantes	2016
	Curso de Leitura, Interpretação e Produção Textual	2017
	Curso Letramento Literário na Escola: a Poesia na Sala de Aula	2023
	Curso a lei 11.645/2008 e o estudo da literatura indígena brasileira na escola	2023
	Os Bens Culturais e a Interdisciplinaridade: Ensinando e Aprendendo na/com a Comunidade	2023
	I Festival Literário Cruzeirense: um Voo pela Literatura (I Flic)	2023
Élida Furtado do Nascimento	Psicomotricidade e educação: análise e intervenção na educação infantil e anos iniciais	2023
	Diálogos com as adolescências e juventudes cruzeirense: partilhando saberes e ganhando experiência	2023
Jussara Oliveira de Souza	II Seminário GEPEd. Como me tornei professor(a): o cotidiano e as práticas pedagógicas dos acadêmicos do Parfor/pedagogia de MTH/AC	2020
	Brinquedoteca: A importância do lúdico e da Brincadeira na Educação Infantil	2022
	Contando histórias para as crianças: primeiras experiências como contadores de histórias no curso de Pedagogia	2022
Maria Alberlani Morais de Brito	Curso Básico de Espanhol para Iniciantes	2017
	Língua Espanhola para Jovens e Adultos	2021

Coordenador(a)	Projeto	Ano
Maria Aldecy Rodrigues de Lima	I Cevaj - Congresso de Educação do Vale do Juruá: 20 anos de Pedagogia.	2012
	II Cevaj - Congresso de Educação do Vale do Juruá. Tema: Educação, Diversidade e Fronteiras: um olhar para além da Amazônia	2014
	III Cevaj - Congresso de Educação do Vale do Juruá. Formação docente: diversidade de saberes e de práticas	2016
	IV Cevaj e II SemDPPel. Ensino e pesquisa em tempos de pandemia: cenários do cotidiano e a (r)existência da docência	2020
	V Cevaj - Congresso de Educação do Vale Do Juruá & III Seminário Discente do PPEHL. 30 anos de pedagogia: celebração e [r]existência frente à nova condição humana em tempos pandêmicos.	2022
	Parfor: formar professores, dialogar com a realidade	2018
	Corredor Cultural. NÃO É NÃO! Parfor-MTH contra toda forma de assédio	2019
	É brincando que se aprende	2020
	Diálogos formativos em tempos de pandemia: ensinar e aprender a pesquisar	2020
	Aula Inaugural - PPEHL - 2021	2021
	Silenciamento e (r)existência: do texto regional à leitura global	2022
	De repente 30 - vlog da pedagogia - <i>Campus Floresta</i>	2022
	Recurso didático para a educação infantil: produção e edição de vídeo-aula	2022
A produção de recursos didáticos frente aos desafios de alfabetizar e letrar na escola	2023	

Coordenador(a)	Projeto	Ano
Maria Arlete Costa Damasceno	Inclusão sem exclusão: conhecer e respeitar é preciso	2020
	Educação especial na prática: aplicando metodologias inclusivas	2021
	Amostras de experiências: inclusão, transformação e possibilidades	2022
Maria das Graças da Silva Reis	I Seminário das Linhas de Pesquisa em Educação e Linguagem	2024
Maria Irinilda da Silva Bezerra	Professores em ação: nivelando saberes	2019
	II jornada de estudos interdisciplinares na pedagogia/ Enade	2021
Maristela Rosso Walker	É papo de cinema! UTFPR -Cinediversidade, educação e diversão	2015
	É papo de cinema! UTFPR -Cinediversidade, educação e diversão	2016
	É papo de cinema! UTFPR -Cinediversidade, educação e diversão	2017
	É papo de cinema! UTFPR -Cinediversidade, educação, diversão e formação	2018
	É papo de cinema! UTFPR -Cinediversidade, educação, diversão e formação	2019
	Educação ambiental crítica com os profissionais da Escola Municipal Anita Garibaldi do município de Santa Helena-PR	2022
Sônia Elina Sampaio Enes	Ludicidade e educação como lógica de proteção, acolhimento e assistência	2024
	Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia- Interiorização: Reflexões sobre ser professor e ensinar	2023
	Olhares para a inclusão escolar: conhecendo o público-alvo da Educação Especial	2022 e 2023
Wagnaldo Nunes da Silva Castro	O ensino de ciências no ensino fundamental: intervenção científico – prática	2022

