

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

VANESSA DOMINGOS TOLEDO

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE DA PRÁXIS EXTENSIONISTA DO
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA DA UNICENTRO**

**Guarapuava
2023**

VANESSA DOMINGOS TOLEDO

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE DA PRÁXIS EXTENSIONISTA DO
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA DA UNICENTRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke

Guarapuava

2023

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

Toledo, Vanessa Domingos

T649e

Extensão universitária : análise da práxis extensionista do Laboratório de Educação do Campo e Indígena da Unicentro / Vanessa Domingos Toledo. – Guarapuava, 2023.

xiv, 150 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, 2023.

Orientador: Marcos Gehrke

Banca examinadora: Valdirene Manduca de Moraes, Aliandra Cristina Mesomo Lira

Bibliografia

1. Projetos de extensão. 2. Movimentos sociais. 3. Formação de professores. 4. Escola do Campo e Indígena. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 378.1554

TERMO DE APROVAÇÃO

VANESSA DOMINGOS TOLEDO

"EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE DA PRÁXIS EXTENSIONISTA DO LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA DA UNICENTRO".

Dissertação aprovada em 04/07/2023 como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-
Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca
Examinadora:



Prof. Dr. Margos Gehrke
(Orientador/UNICENTRO)



Prof. Dr. Valdirene Manduca de Moraes
(Membro Titular/DEPED – Unicentro)



Prof.ª Dr.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2023

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

AGRADECIMENTOS

Agradecer segundo o dicionário *Oxford Languages* é uma qualidade de quem é grato, mas acima de tudo é o reconhecimento de uma pessoa por alguém que lhe tenha feito algo de bom. Levando ao “pé da letra” esse significado, tenho muitas pessoas a agradecer.

Em primeiro lugar, agradeço a minha família, ao meu pai Mauricio, em especial, que foi pai e mãe desde que a mamãe faleceu, o homem que deu tudo que podia a seus filhos e que nunca desacreditou do meu potencial. Em seguida, agradeço meu companheiro de vida Julio Cesar, que há 4 anos temos compartilhado momentos maravilhosos e com ele tenho crescido a cada dia. Agradeço ainda, aos meus irmãos Letícia, Melissa, Maria Eduarda, Pedro Henrique, Raquel e André e a minha madrasta Celi que são os meus amores e a eles devo o carinho de sempre me ouvirem e entenderem minha ausência em suas vidas. Além desses, agradeço aos meus sobrinhos Romeu, Manu, Miguel e Ana que ao longo dessa caminhada me agraciaram com seu carinho e afeto me dando forças para continuar.

Em segundo lugar, jamais poderia deixar de agradecer ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Marcos Gehrke, o qual não só me aceitou como orientanda, mas também me abraçou como filha aqui em Guarapuava, e tem me oportunizado conviver e aprender cada dia mais com ele. Marcos, obrigada pelos ensinamentos e pelas trocas, você tem um lugar especial em minha vida e tem me transformado em uma pessoa melhor e uma profissional melhor! Obrigada!

Agradeço ainda à Profa. Dra. Valdirene Manduca de Moraes, que além de ter sido minha professora, minha banca e minha colega de trabalho, se tornou uma amiga que carregarei para sempre em minha vida e contribuiu significativamente na caminhada dessa pesquisa.

Sou grata também, à Profa. Dra. Marlene Lucia Siebert Sapelli, que foi minha professora e me apresentou o Laboratório de Educação do Campo e Indígena e que, além de todos os ensinamentos, me proporcionou participar ativamente das atividades do laboratório e que muito contribuiu para essa pesquisa.

Em tempo, agradeço aos meus amigos, todos eles, que de alguma forma contribuíram nessa caminhada, em especial: Rodrigo, Samuel, Ligiane, Angela,

Merilyn, Maiara, Mariulce, Beatris, Vitoria e Thaísa que me acompanham desde o início dessa caminhada e me auxiliaram nessa trajetória.

Meu agradecimento se estende à banca examinadora, Profa. Dra. Valdirene Manduca de Moraes e a Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira pela leitura atenta e pelas contribuições que fizeram ao meu trabalho, portanto, obrigada!

Por fim, ainda agradeço, aos povos do Campo, das Águas e das Florestas, que sem esses minha pesquisa não existiria, em especial, os estudantes dos cursos de Pedagogia do Campo e da Pedagogia Indígena da Unicentro.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica. (FREIRE, 1987, p. 20).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAD – Conselho de Administração

CEE – Conselho Estadual de Educação

Ceagro – Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação Agroecológica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEDETEG – Centro Educacional de Desenvolvimento Tecnológico de Guarapuava

CEMPO – Centro de Apoio ao Campesinato

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODAE – Coordenação de Extensão Universitária

COORCAP – Coordenadoria de Convênios e Captação de Recursos

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CUIA – Comissão Universidade para os Índios

ESAV – Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais

EUA – Estados Unidos da América

FAFIG – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

Forproex - Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEP – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica

IES – Instituição de Ensino Superior

Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Anísio Texeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDS – Partido Democrático Social

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROAF – Pró-Reitoria de Administração e Finanças

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROMET – Proposta Metodológica

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

ProUni – Programa de Universidade Para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RENEX – Rede Nacional de Extensão

Rureco – Fundação de Desenvolvimento Econômico Rural da Região Centro-Oeste do Paraná

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SETI – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação

Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UDN – União Democrática Nacional

UND – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional do Estudantes

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFV – Universidade Federal de Viçosa

Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

USAID – *United States Agency for International Development*

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Marcos legais e fóruns que institucionalizaram a extensão universitária no Ensino Superior brasileiro, 1931-2018.....	29
QUADRO 2 – Financiamentos adquiridos pelo Laeci por meio de editais federais e estaduais de 2009 a 2022.....	75
QUADRO 3 – Disciplinas específicas do Curso de Pedagogia Indígena.....	90
QUADRO 4 – Produções bibliográficas do Laeci, 2010-2022.....	97
QUADRO 5 – Projetos de extensão realizados pelo Laeci de 2009 a 2022.....	108
QUADRO 6 – Atividades extensionistas com escolas do campo e indígena, Unicentro, 2009-2023.....	131

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Primeira sala do Laeci, ocupada durante os anos de 2009-2011...71	
IMAGEM 2 – Terceira sala do Laeci, ocupada durante os anos de 2012-2013....72	
IMAGEM 3 – Sala atual do Laeci desde 2013.....72	
IMAGEM 4 – Biblioteca física do Laeci.....102	
IMAGEM 5 – Malas para empréstimo de acervo..... 103	

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa da abrangência da Unicentro, 2023.....	61
FIGURA 2 – Logo do laboratório de educação do campo e indígena.....	70
FIGURA 3 – Símbolo da turma campo em movimento, 2010.....	82
FIGURA 4 – Logo da turma Abayomi Marias, 2020.....	87
FIGURA 5 – Símbolo do curso de Pedagogia Indígena, 2019.....	93
FIGURA 6 – Logo da biblioteca virtual indígena Paulo Freire.....	104
FIGURA 7 – A dialogicidade da práxis extensionista no Laeci com movimentos sociais, formação de professores e escolas do campo e indígena.....	117
FIGURA 8 – Carta de solicitação para cursos na Terra Indígena Rio das Cobras, Unicentro, 2018.....	139

TOLEDO, V. D. **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE DA PRÁTICA EXTENSIONISTA DO LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA DA UNICENTRO**. 2023. 150 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke. Guarapuava, 2023.

RESUMO

A extensão universitária faz parte do tripé que sustenta a universidade juntamente com o ensino e a pesquisa, por sua vez, a Extensão Universitária tem um papel fundamental nas instituições de Ensino Superior, sendo ele o de cumprir a função social da universidade. Essa função social não advém do assistencialismo, mas sim da compreensão e do diálogo que deve existir entre a universidade e a sociedade. Em vista disso, essa dissertação teve como objetivo geral compreender as categorias e práticas que orientam o trabalho extensionista no Laboratório de Educação do Campo e Indígena - Laeci da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro e, como os objetivos específicos: a) conhecer a história da institucionalização da Extensão Universitária no Brasil; b) Sistematizar a história do Laeci e a prática extensionista com os Povos do Campo, das Águas e das Florestas e; c) discutir os fundamentos do trabalho de extensão do Laboratório de Educação do Campo e Indígena com os movimentos sociais. Posto isto, nossa metodologia está pautada numa revisão bibliográfica e para compreender os aspectos da Extensão Universitária nos pautamos em Sousa (2018), Paula (2013), Corrêa (2007) e nas legislações educacionais que institucionalizaram a extensão no Brasil. Em seguida, para compreendermos a extensão na Unicentro e no Laeci, nos utilizamos das resoluções e regulamentos de extensão da universidade e dos relatórios finais dos projetos de extensão do Laeci, além disso, nos pautamos em Sapelli, Leite e Gehrke (2019), Gehrke, Sapelli e Moraes (2016) e Gehrke, Sapelli e Faustino (2020). Por último, realizamos um estado do conhecimento, para mapearmos o que foi produzido sobre a extensão universitária e a educação com os povos do campo e indígenas e, ainda, com base em Souza (2015), Silva (2019), Pinheiro (2021) e Gomes (2019) para entender como se dá a extensão com movimentos sociais, a escola e a formação de professores. Com a pesquisa, percebemos que o Laeci tem articulado o ensino, a pesquisa e a extensão em suas práticas, buscando atender as demandas que lhes são trazidas pelas comunidades que atende, sendo assim, utiliza-se da extensão na perspectiva de Freire (1971), como um processo dialógico e comunicativo que deve ser realizado “com” e não “para” os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Projetos de extensão. Movimentos Sociais. Formação de Professores. Escola do Campo e Indígena.

TOLEDO, V. D. **UNIVERSITY EXTENSION: ANALYSIS OF THE EXTENSIONIST PRAXIS OF THE FIELD AND INDIGENOUS EDUCATION LABORATORY OF UNICENTRO.** 2023. 150 f. Dissertation (Postgraduate Program in Education - Master's Degree in Education) - State University of the Midwest - Unicentro. Advisor: Prof. Dr. Marcos Gehrke. Guarapuava, 2023.

ABSTRACT

The university extension is part of the tripod that supports the university together with teaching and research, in turn, the University Extension has a fundamental role in higher education institutions, which is to fulfill the social function of the university. This social function does not come from assistance, but from the understanding and dialogue that must exist between the university and society. In view of this, this dissertation had as its general objective to understand the categories and praxis that guide the extensionist work in the Laboratory of Rural and Indigenous Education - Laeci of the State University of the Midwest - Unicentro and, as the specific objectives: a) to know the history of the institutionalization of University Extension in Brazil; b) Systematize the history of Laeci and the extensionist praxis with the Peoples of the Countryside, of the Waters and of the Forests and; c) discuss the fundamentals of the extension work of the Rural and Indigenous Education Laboratory with social movements. That said, our methodology is based on a bibliographical review and to understand aspects of University Extension we are guided by Sousa (2018), Paula (2013), Corrêa (2007) and the educational legislation that institutionalized extension in Brazil. Then, in order to understand the extension at Unicentro and Laeci, we used the university's extension resolutions and regulations and the final reports of Laeci's extension projects. , Sapelli and Moraes (2016) and Gehrke, Sapelli and Faustino (2020). Finally, we carried out a state of knowledge, to map what was produced about university extension and education with rural and indigenous peoples and, also, based on Souza (2015), Silva (2019), Pinheiro (2021) and Gomes (2019) to understand how extension with social movements, school and teacher training takes place. With the research, we realized that Laeci has articulated teaching, research and extension in its practices, seeking to meet the demands that are brought to them by the communities it serves, therefore, it uses extension from the perspective of Freire (1971), as a dialogical and communicative process that must be carried out "with" and not "for" the subjects involved.

Keywords: Extension Projects. Social Movements. Teacher Training. Country School and School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....	26
1.1 Estatuto das Universidades Brasileiras - Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931.....	30
1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.....	32
1.3 Reforma Universitária – Lei nº 5.540 de 1968.....	34
1.4 Plano de Trabalho de Extensão Universitária.....	36
1.5 I Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras (Forproex) e o Plano Nacional de Extensão Universitária.....	38
1.6 Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.....	43
1.7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.....	44
1.8 Plano Nacional de Educação (PNE).....	48
1.9 Curricularização da Extensão – Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018.....	55
2. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO E O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA.....	60
2.1 A extensão universitária na Unicentro.....	63
2.2 O Laboratório de Educação do Campo e Indígena – Laeci.....	69
2.2.1 Ensino.....	77
2.2.1.1 A Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc.....	77
2.2.1.2 O curso de Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo.....	83
2.2.1.3 A Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras.....	88
2.2.1.4 A Pós-graduação em Educação do Campo.....	93
2.2.2 Pesquisa.....	96
2.2.2.1 Grupo de Pesquisa.....	96
2.2.2.2 Produções.....	97
2.2.2.3 A Biblioteca Física e a Biblioteca Virtual Indígena Paulo Freire.....	101
2.2.3 Extensão.....	105
3. MOVIMENTOS SOCIAIS, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CATEGORIA DE ANÁLISE DA PRÁXI EXTENSIONISTA.....	113
3.1 Extensão e movimentos sociais.....	117
3.2 Extensão e escola.....	125
3.3 Extensão e a formação de professores.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	144

INTRODUÇÃO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de mestrado pertencente a linha de pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Essa pesquisa foi realizada durante os anos de 2022 e 2023 sob orientação do Prof. Dr. Marcos Gehrke.

Assim, dou início a essa introdução compartilhando o motivo que me levou a realizar essa pesquisa, sendo assim, o presente estudo se deu por inquietações e interesses pessoais, levando em consideração minha trajetória pessoal e minha trajetória profissional enquanto estudante, estagiária e bolsista¹.

A realidade de estar numa graduação foi pouco presente em minha família; como exemplo, tive apenas meu pai que se formou com muita dificuldade em Ciências Contábeis; já minha mãe se foi tão jovem e sem nem terminar o Ensino Médio. Para mim, entrar numa instituição de Ensino Superior e pública era um sonho bem distante, principalmente porque eu não era uma das “melhores alunas”, como punição a isso, fui matriculada em 2013 no Magistério, pois acabara de terminar o 1º ano do Ensino Médio e não fazia ideia do que faria após os últimos dois anos da Educação Básica.

Durante minha caminhada no Magistério, encontrei-me enquanto professora, ali naquele espaço percebi-me como profissional da área da Educação, e foi aí que desafiei a não só fazer uma graduação, mas também cursar o mestrado e o doutorado. No ano que concluí o Ensino Médio, prestei o vestibular e passei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para Pedagogia, devido às greves necessárias², iniciei a graduação somente em 2017, durante os dois anos que fiquei na UERJ discutíamos muito sobre a

1 Apesar de se tratar de uma dissertação de Mestrado, e ser um texto científico, neste momento, utilizaremos a 1ª pessoa do singular, pois passa a se referir a elementos da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora.

2 As greves buscavam melhores condições de trabalho para os professores e funcionários da Uerj. Na época, os funcionários e professores substitutos estavam sem receber seus salários, a instituição não recebia manutenção em seu espaço há tempo, e, além disso, estava com suas verbas cortadas. Para saber mais ler: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/professores-e-funcionarios-da-uerj-entram-em-greve-nesta-segunda-feira.html>

alfabetização, a Educação Infantil, as Políticas Educacionais e outras temáticas, mas não tive contato com a Educação do Campo e Indígena.

No ano de 2019, por questões pessoais pedi transferência para a Unicentro, e fui alocada no 3º ano da graduação, ano que iniciamos a construção do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo meu objetivo, naquele momento, compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inicialmente, fui então orientada a procurar a professora Marlene Lucia Siebert Sapelli, que é uma das fundadoras do Laeci, e naquele momento comecei a frequentar o laboratório, o que me permitiu conhecer um pouco do trabalho que é realizado lá. Com as minhas idas e vindas ao laboratório, percebi que tinha um déficit na minha formação sobre outras formas de organização escolar, pouco conhecia sobre a Educação do Campo e Indígena, foi aí que decidi participar do grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MovEcampo); com o passar do tempo, consegui a vaga de estagiária no laboratório e fiquei até o final da graduação, concluída em maio de 2021.

Ao término do contrato de estagiária, tive a oportunidade de participar de um projeto de extensão financiado pelo programa Universidade Sem Fronteiras (USF), o qual fui bolsista na categoria recém-formada por quase um ano. Ao adentrar o projeto, tive o privilégio de conhecer o que é a extensão universitária e como ela se dá no Laeci, desta forma, senti-me instigada a compreender como surgiu e como vem sendo construída a extensão com os povos do Campo, das Águas e das Florestas³ no Laeci.

Esses motivos me levaram a compreender como as atividades extensionistas tem se dado no Laeci, objeto dessa pesquisa de mestrado. Portanto compreender essa relação implica em reconhecer a trajetória da institucionalização da extensão, conhecer o Laeci e compreender as categorias que embasam o trabalho extensionista no laboratório.

3 O termo Educação do Campo, das Águas e das Florestas é um termo recente, que se refere a povos que possuem características próprias de produção e reprodução social, relacionados predominantemente com a terra, a água e as florestas. Sendo assim, os povos do campo são compreendidos como os camponeses (sejam eles agricultores familiares, trabalhadores rurais assentados ou acampados, assalariados e temporários que residam ou não no campo), das águas são os ribeirinhos, comunidades de pescadores, aquicultores, populações atingidas por barragens, entre outras e das florestas compreende-se os povos indígenas.

Sendo assim, há um grande questionamento sobre a criação e funcionalidade da extensão universitária no Estado Brasileiro, Paula (2013) aponta que a extensão foi o último ponto do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) a se constituir. Foi na segunda metade do século XIX, na Europa, que as atividades extensionistas apareceram pela primeira vez, depois se estendeu para os Estados Unidos da América, sendo ele o primeiro país norteamericano a implementar práticas de extensão.

Apesar de o conceito existir há bastante tempo, seu processo de institucionalização demorou para acontecer. De acordo com Paula (2013), essa demora se deu pela sua natureza interdisciplinar, seus aspectos políticos sociais e a relação com a mudança social.

Desta forma, as ações de extensão foram divididas em duas vertentes, a primeira que se originou na Inglaterra e depois se expandiu para todo o continente europeu e patenteou o engajamento das universidades oferecendo contrapontos às atrocidades do capitalismo. E a segunda vertente, protagonizada pelos EUA que tinha o objetivo de aproximar a universidade do setor empresarial.

No Brasil, a Extensão Universitária demorou a acontecer. As primeiras aparições sobre extensão foram em 1911 em São Paulo, e logo após no Rio de Janeiro, que reproduzia aqui a vertente europeia, baseada na educação continuada e voltada para as classes sociais e prestação de serviços para a área rural (PAULA, 2012). Em 1931, estabeleceram-se as bases para o ensino universitário brasileiro, porém o processo de institucionalização da extensão universitária continuava incompleto.

Conforme aponta Corrêa (2007), a Extensão Universitária está prevista desde criação do Estatuto da Universidade Brasileira / Decreto-Lei nº 19.851, de 1931 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, a qual já mencionava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades. Isso fica evidente no Art. 207. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1961).

Neste sentido, Corrêa (2007) expressa que o conceito de extensão foi fixado pelo Plano Nacional de Extensão como “[...] a Extensão Universitária é o

processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (BRASIL, 1988). Portanto, acreditamos que o papel principal da extensão universitária é promover a interação constante entre ensino e a pesquisa e principalmente cumprir o papel social da universidade.

Desta forma, a universidade torna-se responsável por viabilizar projetos extensionistas, mas é também dever do Estado promover políticas públicas que favoreçam a Extensão Universitária e a participação da comunidade nos projetos de extensão. Mediante o exposto, é perceptível que a Extensão Universitária é de suma importância para as universidades públicas do Brasil; conforme aponta o Plano Nacional de Extensão (BRASIL, 1988) a extensão é uma via de mão-dupla que assegura a comunidade acadêmica seu uso e, ainda, é uma elaboração da práxis, em que se articula o conhecimento teórico e a prática.

Na Unicentro, campo de nossa pesquisa, a extensão universitária atualmente é regulamentada pela Resolução nº 7 – CEPE-CAD / UNICENTRO, de 21 de dezembro de 2012, a qual substituiu as Resoluções nº 1-CEPE-CAD/UNICENTRO, de 8 de janeiro de 2007, e nº 1-CEPE-CAD/UNICENTRO, de 6 de março de 2009. Os seus artigos foram escritos e revisados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Nesta resolução aparece também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e os seus princípios são: articular a ciência, a arte e a tecnologia de forma dialógica a fim de atender as prioridades regionais e nacionais; demonstrar sensibilidade aos problemas e apelos da sociedade; interagir com setores da sociedade; ação cidadã da universidade; fortalecer o sistema público de ensino; participação dos estudantes e autonomia em relação às políticas públicas (UNICENTRO, 2012).

Esta resolução também estabelece diretrizes para se realizar Extensão Universitária, sendo elas: a interação dialógica; a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o impacto na formação do estudante; e o impacto e a transformação social.

Julgamos necessário dizer que, as normativas da Unicentro se assemelham aos preceitos do Plano Nacional de Extensão, neste sentido, não nos cabe nesse momento estender esse assunto. Na universidade há o apontamento para a dimensão inter, multi e transdisciplinar da extensão, e,

também, seu caráter interprofissional, com a finalidade de expandir e estimular a experiência formativa com diversos atores.

O Laboratório de Educação do Campo e Indígena (Laeci) é um laboratório vinculado ao Departamento de Pedagogia da Unicentro, formado em 2009. O Laeci nasceu a partir da criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Pronacampo), que se deu a partir uma discussão e ação entre a Universidade e representante das comunidades e localidades atendidas (SAPELLI; GEHRKE; LEITE, 2019).

A partir de sua criação e das ações do Laeci, constituiu-se, em 2013, o Grupo de Pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MOVECAMPO) vinculado ao CNPq. Este grupo conta com a participação de professores e professoras da Unicentro e de outras universidades e da rede municipal e estadual de Guarapuava, acadêmicos de graduação, mestrandos e doutorandos.

Além do curso de Licenciatura em Educação do Campo que durou de 2010 a 2013, o Laeci atualmente apoia a oferta de outros dois cursos, o curso de Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo e o curso de Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras, ambos advindos das demandas dos movimentos sociais pertencentes aos cursos.

Ademais, o Laeci também possui atividades extensionistas, essas por sua vez, nascem também da demanda dos sujeitos que fazem parte das atividades do laboratório, ou seja, atendem aos povos do Campo, das Águas e das Florestas. Segundo Sapelli, Leite e Gehrke (2019) a postura extensionista que o laboratório adota é a de extensão/comunicação baseada nas ideias de Freire (1971), compreendendo que a extensão não é um ato apenas de estender algo a alguma coisa, mas de diálogo, uma relação que implica em ouvir e ser ouvido, em ensinar e aprender concomitantemente.

Em vista disto, a intenção da pesquisa é realizar um mapeamento dos projetos de extensão que foram/são realizados pelo Laeci desde sua criação, em 2009. Portanto, desejamos responder, prioritariamente o seguinte questionamento: Quais categorias embasam o trabalho extensionista no Laeci? Concomitantemente, tentaremos achar respostas para as perguntas: Quais

projetos de extensão foram/são desenvolvidos pelo laboratório? Os projetos extensionistas do Laeci se articulam com a Educação do Campo, das Águas e das Florestas? Os projetos de extensão do Laeci fortalecem a Educação do Campo e Indígena? O Laeci se articula com a política de extensão da Unicentro? O Laeci vincula ensino e pesquisa em seus projetos de extensão?

O objetivo geral é compreender as categorias e práxis que orientam o trabalho extensionista no Laboratório de Educação do Campo e Indígena da Unicentro, e como objetivos específicos temos: a) conhecer a história da institucionalização da extensão universitária no Brasil; b) discutir os fundamentos do trabalho de extensão do Laboratório de Educação do Campo e Indígena com os movimentos sociais e; c) reconstruir a história do Laeci sistematizando a práxis extensionista com os Povos do Campo, das Águas e das Florestas.

Sendo assim, no que tange ao método, nos aproximamos de maneira intencional do Materialismo Histórico Dialético, esse preceito foi criado por Marx em 1844 e tem como base o trabalhador e a sua produção. Desta forma, Marx pontua que os mecanismos que geram riquezas são os mesmos que originam a miséria, desta maneira, era necessário fazer com que os trabalhadores compreendessem esses mecanismos e assim libertá-los (ARRAES, 2020).

Sua contribuição para a área da educação se dá, por exemplo, por meio de um processo educativo e pode ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais teorias pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximos estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão. Sendo assim, a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência (PIRES, 1997).

Desta forma, utilizar-se do Materialismo Histórico Dialético é buscar relacionar a pesquisa e as análises a partir das contradições presentes em todo o processo, percebendo por meio da historicidade uma descrição detalhada e não apenas da essência do objeto estudado. Assim, “[...] o método de pesquisa

que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 20). Portanto,

[...] em suma, nossa interpretação é materialista, porque tem como base uma materialidade objetiva que pode ser conhecida e modificada, é dialética porque reconhece que a nossa materialidade é contraditória, que essa materialidade se movimenta ao se movimentar ela faz história (FREITAS, 2007, p. 45).

Segundo Freitas (2007), o marxismo ainda é uma das melhores maneiras de estudar a realidade, penetrar na realidade, estabelecer categorias de entendimento e modificar a realidade. Portanto, deve-se dizer que o Materialismo Histórico Dialético é o conceito de mundo, para que possa mover a visão de todos do mundo, isso significa uma luta e uma defesa da educação da classe trabalhadora. Entende-se que a realidade é antes de tudo o senso comum, no entanto, para alcançar sua especificidade, é necessário esclarecer a prática como uma atividade consciente e objetiva.

Com a lupa do Materialismo Histórico Dialético, nos apoiamos em três metodologias de pesquisa, sendo elas: o estado do conhecimento, a revisão bibliográfica e a análise documental. Desta maneira, o Estado do Conhecimento, segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2021), os pesquisadores tendem a confundir ou até mesmo igualar o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento, muito porque ambos buscam mapear o que se tem produzido sobre uma temática, mas a verdade é que, eles possuem uma pequena diferença.

O Estado do Conhecimento, de acordo com Soares e Maciel (2000) seria uma busca científica realizada dentro de uma área específica sobre uma temática específica, ou seja, se eu quero saber sobre a educação do campo, eu só baseio minha pesquisa em pesquisas na área da educação, e de certa forma, não incorporo o que as outras áreas também estão falando sobre educação do campo.

Compactuamos com Silva, Souza e Vasconcellos (2021) ao afirmarem que a diferença presente entre o Estado do Conhecimento e o Estado da Arte perpassa pelo foco que cada uma dá, sendo o primeiro numa área específica e o segundo abrangendo áreas distintas. Além disso, as autoras pontuam que é possível fazer um Estado do Conhecimento e depois ampliá-lo para um Estado

da Arte, pois o Estado da Arte requer um pouco mais de tempo, disposição e análises mais profundas.

Como o objetivo principal da nossa pesquisa se baseia somente em rever e sistematizar a produção de conhecimento sobre a área aqui estudada, julgamos pertinente neste momento, nos utilizarmos do Estado do Conhecimento, sendo assim, operamos a partir da busca booleana para a realização deste momento da dissertação.

Nos trabalhos científicos, utilizamos em diversos momentos descritores que nos auxiliam a buscar pesquisas publicadas nas bases de dados *online* para encontrarmos referenciais teóricos, esses descritores normalmente são palavras-chave que permearão o trabalho.

Na metodologia booleana, não utilizamos somente uma palavra, segundo o site Sólides⁴, essa prática permite que utilizemos conectores para que essas buscas ocorram. Segundo Saks (2005), a pesquisa booleana é uma lógica que permite que façamos pesquisa combinando um ou mais termos utilizando três operadores, sendo eles: *and* (e), *or* (ou) e *not* (não)⁵. Ou seja, “palavra e palavra”, “palavra **ou** palavra” ou “palavra **não** palavra”.

Em nosso caso, nos utilizamos do boleador e (*and*), com os termos “extensão e educação do campo”, “extensão e educação indígena” e “extensão e educação escolar indígena” nas bases de dados Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Sendo assim, encontramos um total de quatro artigos e uma dissertação com o boleador “extensão e educação do campo”, já com os “extensão e educação indígena” e “extensão e educação escolar indígena” encontramos apenas um trabalho científico. A falta de pesquisas nesta área, além de justificar

4 Disponível em: <https://blog.solides.com.br/busca-booleana/?utm_term=&utm_campaign=pareto.aw.gsn.general{blog}{LDt}&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=5023217460&hsa_cam=12550667912&hsa_grp=129846598923&hsa_ad=591926408615&hsa_src=g&hsa_tgt=aud-1591058318282:dsa-1466823538259&hsa_kw=&hsa_mt=&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&qclid=Cj0KCQiA7bucBhC eARIsAIOwr--1f91YsTWNEEA7liB5HKeAqfv4hIm0OcawJd2kcSu_9KuIF9AQtmGaAhHBEALw_wcB>

5 Os termos são em inglês devido a quem o criou, George Boole (1815- 1864), matemático e lógico britânico que desenvolveu a teoria da lógica binária. Para saber mais: SACKS, F. C. **Busca booleana**: teoria e prática. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Paraná. Paraná: Curitiba, 2005.

essa pesquisa, aponta que a classe trabalhadora ainda encontra dificuldades nas universidades públicas.

Ademais, a inexistência de pesquisas com a temática aponta também que há poucos sujeitos interessados em escrever sobre e, ainda, os que realizam atividades com os povos do Campo, das Águas e das Florestas não sistematizam as práticas e não publicam nas revistas científicas.

Para realizarmos uma pesquisa engajada e qualificada, nos apropriamos da revisão bibliográfica. Segundo Alves (1992), essa análise auxilia na definição do objeto a ser estudado e a selecionar melhor as teorias utilizadas para embasar teoricamente a pesquisa.

Desta maneira, para captar os aspectos ligados à extensão universitária e seu conceito, nos utilizamos dos estudos, em especial, de Nogueira (2005), Corrêa (2007), Mirra (2009), Paula (2013) e Sousa (2018). Para compreendermos as características da extensão na Unicentro e do Laeci, nos apoiamos em Gonçalves e Gehrke (2016), Sapelli e Gehrke (2016), Gehrke, Sapelli e Moraes (2016), Sapelli; Gehrke; Leite (2019) e Gehrke, Sapelli e Faustino (2020).

Ainda no que tange a essa metodologia, para a compreensão do conceito de práxis, utilizamos Vázquez (1967) e para apreendermos o conceito de extensão utilizado pelo Laeci, nos debruçamos sobre os estudos de Freire (1971).

Com a finalidade de apreender as relações necessárias entre a práxis extensionista e as categorias de análise (movimentos sociais, escola do campo e indígena e formação de professores), sustentamos nossa pesquisa em alguns estudiosos de acordo com as categorias analisadas. Portanto, para entender como se dá a extensão com os movimentos sociais, nos baseamos em Gohn (2010; 2011), Oliveira (2014), Souza (2015), Monteiro (2017), Cortizo (2016), Cariaga e Burginski (2019), Sapelli, Leite e Gehrke (2019). Já no encadeamento entre as ações de extensionistas e a escola do campo e indígena utilizamos, Freire (1996), Arroyo (2006), Souza (2010), Molina e Sá (2012), Caldart (2012), Manchur, Suriani e Cunha (2013), Azevedo *et al.* (2019), Baniwa (2019) e Huni Kuĩ e Araújo (2022). Por fim, para sistematizar a relação extensão e formação de professores, nos apoiamos em Reis (1989), Castro (2004), Lopes e Costa (2016), Santos, Rocha e Passaglio (2016) e Silva (2019).

À vista de entendermos o processo institucionalização da extensão e as regulamentações da Unicentro sobre a extensão universitária, utilizamos a análise documental como metodologia. Sendo assim, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) mencionam que a análise documental é, “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, por consequência, esse procedimento metodológico pode ser feito a partir de várias fontes e de diferentes documentos, inclui-se nestes, as legislações, fotos, vídeos, jornais e etc.

Esses diferenciados documentos não sofreram tratamento, diferentemente dos artigos, portanto, o uso desses arquivos no estudo dependerá dos pesquisadores para analisá-los e definir o que fará parte do seu trabalho. Em vista disso, essa análise como base do método de pesquisa qualitativo depende de procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor das fontes de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos estabelecidos (JUNIOR *et. al.* 2021).

Junior *et. al.* (2021) mencionam que, ao realizar a escolha do documento, o pesquisador, não devem ater unicamente ao conteúdo – apesar ser muito importante –, mas o mesmo deve levar em consideração o contexto, a utilização e a função dos documentos. Isso deve ser levado em conta, uma vez que são meios para compreender e decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo.

Em síntese, lançamos mão dessas três metodologias com a finalidade de compreendermos as contradições existentes na trajetória da extensão universitária no Brasil, na Unicentro e no Laeci, percebendo as nuances que entrelaçam esses processos e, entendendo, os aspectos políticos e sociais que permearam essa história.

Para apresentarmos as discussões e reflexões propostas, organizamos este trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado *A institucionalização da extensão universitária no Brasil* apresenta como a extensão universitária foi institucionalizada a partir das legislações educacionais brasileiras mapeadas cronologicamente buscando compreender a conjuntura política durante a criação das mesmas, sendo assim, mapeamos: a) Estatuto da

Universidades Brasileiras; b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961; b) Reforma Universitária; c) Plano de Trabalho de Extensão Universitária; d) I Fórum de Pró-reitores de Extensão e o Plano Nacional de Extensão; e) Constituição da República Federativa do Brasil; f) Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; g) Plano Nacional de Educação de 2001 e 2010 e; h) Curricularização da Extensão, frisamos que todas elas contribuíram de maneira específica para o avanço da institucionalização da extensão.

O segundo capítulo tem o título *A extensão universitária na Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro e o Laboratório de Educação do Campo e Indígena (Laeci)* este abarca sobre a extensão na Unicentro a partir das resoluções da universidade encontradas no site da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). Ainda neste capítulo, reconstruímos a história do Laeci a partir da sistematização de suas atividades de ensino, pesquisa e práticas extensionistas, desta maneira, pontuamos como o laboratório tem articulado o tripé da universidade e tem buscado atender as demandas da classe trabalhadora do campo.

Por último, o terceiro capítulo *Extensão universitária: movimentos sociais, escola e formação de professores* trata sobre as categorias de análise escolhidas *a posteriori* à sistematização dos trabalhos extensionistas do Laeci, sendo elas: movimentos sociais, escola e formação de professores. Cabe dizer que, escolhemos o termo categoria, pois entendemos que em seu sentido filosófico este é um conjunto de elementos que exprimem as diversas relações que podemos estabelecer entre ideias ou fatos.

1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Este capítulo aborda questões pertinentes a institucionalização da extensão universitária no contexto brasileiro, apontando quais os documentos legais que contribuem para sua existência e permanência nas universidades brasileiras. Esse apanhado contará com uma linha do tempo com as principais políticas para a extensão e o contexto histórico em que essas políticas foram criadas.

Ao estudarmos sobre extensão, há uma grande dúvida sobre a sua função, mas afinal, o que é extensão universitária? O conceito de extensão universitária está muito atrelado com o seu objetivo, tendo em vista, que é uma prática que objetiva realizar uma determinada ação. Brevemente, se olharmos o significado da palavra extensão, ele já transmite muito do seu conceito admitido pelas universidades: “ato ou efeito de estender”⁶, ou seja, compete na habilidade da universidade (entendida como corpo docente, discentes, administrativo, reitores, pró-reitores...) se estender a algum lugar – lugar este que chamaremos aqui de sociedade/comunidade.

De acordo com Paula (2013), a prática da Extensão Universitária foi a última das três dimensões (ensino, pesquisa e extensão) a ser formada. Isso se dá pela sua essência completamente interdisciplinar, suas implicações político-sociais e o seu compromisso com a transformação social.

Apesar das ações extensionistas terem um caráter social, elas são produto do capitalismo, pois o modo de produção capitalista despertou inúmeras insatisfações nos trabalhadores, e como forma de “apaziguar” a situação, ações extensionistas foram criadas numa perspectiva mais assistencial. Portanto, “é nesse contexto, em que o Estado e outras instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertaram para a necessidade de oferecer políticas capazes de atender/neutralizar reivindicações operário-populares” (PAULA, 2013, p. 9).

Destarte, o nascimento do termo extensão universitária data o século XIX, na Inglaterra. Esse termo foi idealizado na Universidade de Cambridge por volta

6 De acordo com o OxfordLanguages: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>.

dos anos de 1871. O cenário o qual despertou esse marco, foi o fato que muitos adultos formados não se encaminhavam para as universidades, desta maneira, o termo foi cunhado numa perspectiva de “educação continuada” (NOGUEIRA, 2005), numa tentativa de aperfeiçoar o conhecimento dos trabalhadores.

Assim, Mirra (2009, p. 77), aponta:

A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. Começando por Nottingham – a terra de Robin Hood -, Derby e Leicester, seus cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política logo angariaram vasta clientela e, em pouco tempo, atingiam todos os recantos do país. Quase ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. As primeiras ações tiveram lugar em Londres e logo se expandiram para regiões de concentração operária. Os trabalhadores das minas de Northumberland, por exemplo, contrataram em 1883 uma série de cursos de história. O século de Péricles foi apresentado no centro manufatureiro de Sheffield, a tragédia grega foi oferecida aos mineiros de carvão de Newcastle e aula de Astronomia aos operários de Hampshire.

Seu nascimento se deu em meio a Revolução Industrial na Inglaterra, momento este oportuno para espalhar ideais britânicos às classes trabalhadoras que estavam às margens do conhecimento produzido nas universidades. Por conseguinte, as ações extensionistas que aconteciam na Inglaterra começaram a incentivar outros países como, Bélgica e Alemanha a adotarem tais práticas, assim, se espalhando por todo continente europeu.

Segundo Sousa (2018), somente dez anos mais tarde o termo chegou a América, inicialmente com os Estados Unidos da América (EUA) que criou a *American Society for the Extension of University Teaching*, essa entidade tinha por objetivo estimular as atividades extensionistas nas universidades norte-americanas. Esse processo iniciou primeiramente em Chicago, em 1892 e logo espalhou-se por todo território norte-americano.

Cabe dizer que nos dois territórios inicialmente sistematizadores do termo extensão universitária seus objetivos eram distintos. Nos EUA, onde o caráter da extensão era adotado como uma forma desenvolvimento social, essa visão foi sendo desenvolvida e abraçada por todo continente americano, causando influências no Ensino Superior da América Latina.

Assim, marcado pela diferença entre as universidades no país, o intuito da extensão universitária na Inglaterra e na Europa como um todo, era completamente diferente do adotado no contexto norte-americano. No primeiro, as universidades eram públicas e estimulavam a produção de novos conhecimentos, estes que por sua vez, foram base para Revolução Industrial em 1880. No segundo, as universidades eram privadas e mantidas por pagamentos dos alunos, filantropia individual e empresarial e subsídios públicos e muitas vezes muito mais adaptáveis a qualquer demanda que lhes era imposta. Esse seu caráter privado a estimulava a atender as demandas dos governos e das empresas, mantendo assim uma perspectiva empresarial (SOUSA, 2018).

Como dito anteriormente, as ideias norte-americanas foram disseminadas por todo continente, abraçando toda a América Latina. Anos mais tarde, a *United States Agency for International Development* (USAID) com o argumento de desenvolver socialmente todo o continente americano, dando prioridade aos países subdesenvolvidos inicia seus trabalhos no Brasil. Assim, “diversas nações desta parte do globo sofreram tentativas de influência norte-americana em seus sistemas educacionais, sendo o Brasil uma das mais passivas” (Sousa, 2018, p. 35).

No Brasil, acompanhando as ideias norte-americanas, viu-se a necessidade de se estreitar os laços entre a universidade e a comunidade, numa perspectiva de solidariedade. Portanto, no ano de 1931 nasce o primeiro marco legal sobre a extensão universitária no Ensino Superior brasileiro com o Estatuto das Universidades Brasileiras – decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931.

Segundo Sousa (2018) é necessário mencionar que a primeira experiência de extensão universitária no Brasil aconteceu antes do referido estatuto, por volta dos anos de 1911 na Universidade Livre de São Paulo com cursos livres que não possuíam muita relação com os problemas sociais e as políticas da época. Assim, conforme Sousa (2018), na literatura só aparece menção sobre uma extensão universitária nos moldes atuais, com as atividades produzidas na Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV), atualmente conhecida com Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Como aponta Sousa (2018) a conhecida Semana do Fazendeiro, que aconteceu a primeira vez em 1929, tinha como objetivo difundir conhecimentos

agrícolas por meio de cursos e palestras ministradas por professores da universidade para a comunidade local. Esse foi um evento que além de se assemelhar muito com as práticas extensionistas hoje presentes no Brasil, atingiu grande parte da população de Viçosa/MG e foi se tornando referência para as atividades de extensão.

Em vista disto, podemos dizer que o Estatuto das Universidades Brasileiras foi o pontapé inicial para a institucionalização da extensão universitária no Brasil, mas não o suficiente para institucionalizá-la, conforme escreve Sousa (2018).

Porém, com as experiências mencionadas acima e o Estatuto das Universidades Brasileiras, outras políticas foram criadas para impulsionar a institucionalização da extensão universitária. Assim sendo, de 1931 a 2014 alguns marcos legais foram criados e novos rumos para a extensão universitária foram dados.

Estes marcos legais foram sistematizados no quadro 1:

QUADRO 1 – MARCOS LEGAIS E FÓRUMS QUE INSTITUCIONALIZARAM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, 1931-2018

MARCO LEGAL/FÓRUM	ANO
Estatuto da Universidades Brasileiras – Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931	1931
Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961	1961
Reforma Universitária – Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968	1968
Plano de Trabalho de Extensão Universitária	1975
I Fórum de Pró-reitores de Extensão e Plano Nacional de Extensão	1987
Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988	1988
Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	1996
Plano Nacional de Educação	2001-2011 / 2014-2024
Curricularização da Extensão - Resolução CNE/CES nº 07 de 18 de dezembro de 2018	2018

Fonte: organização da autora a partir da análise documental, 2022.

A partir do quadro 1, analisaremos cada um dos documentos registrados, tomando por base a cronologia do marco legal. Nossa preocupação aqui é em

verificar o conteúdo presente no documento e sua relação com os governos da época.

1.1 Estatuto das Universidades Brasileiras - Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931

O Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 cria o Estatuto das Universidades Brasil o qual dispõe sobre a organização técnica e administrativa dos institutos de Ensino Superior brasileiros. Naquele momento, iniciava o governo Getúlio Vargas (Partido Trabalhista Brasileiro – PTB) de 1930 a 1945, e acabara de passar pela Revolução de 1930 que destituiu Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes. A era Vargas, como conhecida atualmente, foi um período que durou quinze anos e famoso por manter o poder do Estado brasileiro nas mãos do presidente. Vargas, naquele momento, contava com um grande apoio da classe operária, que em janeiro do referido ano fizera uma mobilização no Rio de Janeiro a favor do seu mandato.

Na economia, houve um grande incentivo na valorização do café como forma imediata de solucionar os problemas financeiros que o Brasil enfrentava. É, também, no governo Vargas que as alianças com os liberais são incentivadas pelo Tenentismo⁷. Este também foi o governo que dissolveu o congresso, substituiu os governadores e centralizou o poder. Já no âmbito dos direitos trabalhistas, criou o ministério do trabalho, concedeu alguns direitos aos trabalhadores, impôs controle sob os sindicatos e perseguiu os movimentos trabalhistas.

No corpo da lei há 14 títulos, que tratam sobre: os fins do Ensino Superior; constituição das universidades brasileiras; administração universitária; assembleia geral universitária; administração dos institutos universitários; organização didática; corpo docente; admissão nos cursos universitários; habilitação e promoção nos cursos universitários; diplomas e dignidades universitárias; corpo discente; regime disciplinar; vida social universitária; e, por fim, as disposições gerais e transitórias.

⁷ O tenentismo foi um movimento político-militar iniciado na década de 1920 e tinha como objetivo tentar derrubar as oligarquias.

Apesar de falarmos de 1931, o presidente Getúlio Vargas iniciou seu mandato em 1930, período este marcado como Governo Provisório, e este foi o momento em que alguns ministérios que haviam sido extintos retornassem à pauta do governo, com o ministério da educação não foi diferente. Desta maneira, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi retomado, conforme aponta Romanelli (1992), e esse ministério foi uma das primeiras grandes realizações práticas exercida por Vargas.

Romanelli (1992) aborda que, com a retomada do Ministério da Educação e Saúde Pública e Francisco Campos a frente deste trabalho, algumas mudanças no cenário educacional brasileiro foram realizadas, sendo assim, no ano de 1931 além da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, tivemos o Decreto nº 19.850 e o Decreto nº 19.852 (ambos homologados no dia 11 de abril do referido ano, concomitantemente ao Estatuto das Universidades Brasileira). O primeiro decreto cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o segundo dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, atualmente conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste ano também tivemos o Decreto de nº 20.158 de 30 de junho, que organizou o ensino comercial⁸ e regulamentou a profissão de contador.

Seguindo nessas reformulações e não muito longe, o Decreto de nº 21.241 de 14 de abril de 1932 contribui para as reformas educacionais previstas neste período; esse decreto consolidou as disposições legais sobre a organização do Ensino Secundário.

Retomando ao Estatuto das Universidades Brasileiras, é no artigo 42, que trata mais especificamente sobre a extensão universitária, afirmando as possibilidades em que a extensão deve ser promovida em âmbito nacional, sendo assim:

Art. 42. A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de character educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual

⁸ O ensino comercial era um ramo do que chamamos hoje de Ensino Médio, porém ele habilitava o estudante para aprender/liderar atividades ligadas ao comércio e funções administrativas em ambientes públicos e privados.

ou colectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.

§ 2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande público (BRASIL, 1931).

Destarte, é somente no artigo 99 alínea C em que a extensão universitária ganha o caráter social o qual é sua função até os dias de hoje, sendo assim, o artigo aponta que a extensão universitária teria também o papel de estreitar a relação entre a universidade e os diferentes atores da comunidade.

Por fim, é no artigo 109: “a extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em benefício do aperfeiçoamento individual e colectivo” (BRASIL, 1931), em que é mencionada a difusão dos conhecimentos e as formas que os cursos de extensão deverão ser realizados (intra e extra-universitários).

Na sequência, e na conjuntura da denominada Terceira República cria-se no ano 1961 a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, lei essa conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que também vai trazer elementos e contribuições para o avanço da institucionalização da extensão universitária.

1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961

Seguindo uma linha cronológica e histórica dos marcos legais, o segundo documento a contribuir para institucionalização da extensão universitária foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 4.024 homologada em 20 de dezembro de 1961. Apesar de atualmente ter sido substituída pela nova LDBEN de 1996, a LDBEN de 1961 influenciou na institucionalização da extensão no Ensino Superior brasileiro, e dispõe sobre as diretrizes e bases para o sistema de ensino da Educação Infantil (referida como educação pré-primária) ao Ensino Superior, em todo território nacional.

Naquele período, o Brasil era governado pelo então presidente João Goulart do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) que teve seu mandato de 1961 a 1964, conhecido também como Jango, foi sucessor de Jânio Quadros – que renunciou ao poder. O período governado por Goulart está inserido na Terceira

República e, de acordo Schmitt (2005), foi a primeira experiência democrática do Brasil, expressa através da primeira Constituição de 1946.

Jango estimulou o acirramento entre as políticas de esquerda e direita e adotou uma política reformista e nacionalista. No governo de Jango o Movimento Estudantil e os movimentos sociais tomaram força para lutar a favor das classes menos favorecidas e, por último, declarou forte oposição ao União Democrática Nacional (UDN) – partido conservador que estava em voga no país e que atuava contra as causas trabalhistas e os direitos sociais.

Goulart tinha a intenção de não se submeter as imposições feitas pelo governo norte-americano de John Kennedy, naquele momento, presidente do EUA, este acreditava numa terceira via, que pudesse afastar o Brasil das imposições norte-americanas, mas que também não abarcasse o comunismo.

As reformas educacionais naquele período tinham um caráter liberal que compactuava com o mercado de trabalho, essas reformas tinham um olhar desenvolvimentista e articulou-se com a reorganização do Estado. Conforme Shiroma (2000, p. 34):

A reforma do ensino dos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Assim sendo, primeira LDBEN, apesar de pouco objetiva auxiliou de certa forma a reforçar o que estava colocado no Estatuto das Universidades Brasileiras, sendo assim, em seu artigo 69:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Compactuamos com Sousa (2018), ao dizer que essa primeira LDBEN não apresentou nenhum “incremento” ao que já estava disposto no Estatuto das Universidades Brasileiras, e ela por sua vez também não considerou uma reforma no sistema educacional que era necessária, mas podemos dizer, que esse reforço oferecido pela LDBEN de 1961 auxiliou de certa maneira ao processo de institucionalização da extensão universitária.

Por se encaixar na Terceira República e seu governo ser nomeado como o primeiro momento democrático do Brasil, o governo Goulart foi bastante polêmico que acarretou, em 1964, o Golpe Militar. Seguindo com a linha cronológica veremos a seguir a lei da Reforma Universitária, outra lei que auxiliou o processo de institucionalização da extensão universitária, sendo homologada no ano de 1968 durante a Ditadura Militar.

1.3 Reforma Universitária – Lei nº 5.540 de 1968

A Reforma Universitária foi um movimento que ocorreu durante o período da Ditadura Militar no Brasil – durante as décadas de 1960 e 1970 –, e que ganhou esse nome por ter promovido algumas reformas no sistema universitário brasileiro. Politicamente, naquele momento, os brasileiros eram governados pelo General Artur da Costa e Silva vinculado ao Exército Brasileiro, esteve como presidente de 1967 a 1969. O governo Costa e Silva é apontado por Vieira e Farias (2007) como o período de maior aprofundamento do autoritarismo e da repressão, tendo em vista, um de seus maiores marcos a promulgação do AI-5.

Economicamente o Brasil passava por um período considerado importantíssimo para a sua manutenção, conhecido como “milagre econômico”. Esse período consistiu em uma grande ascensão do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro e beneficiou economicamente alguns brasileiros, porém, esse período não durou muito e nem foi beneficiador de todos os brasileiros, aqueles que dependiam de vender sua força de trabalho, teriam que fazer mais horas semanais de trabalho para conseguir atingir um salário mínimo, isso ocorreu no final dos anos de 1969, em que, o valor do real diminuiu drasticamente.

No que tange a educação, não tivemos muitos avanços no período governado por Costa e Silva, salvo a Reforma Universitária e o Decreto nº 447 de fevereiro de 1969 que impediam qualquer manifestação política dentro das

universidades, fossem elas realizadas por docentes, discentes e/ou administrativo, para a complementação desse decreto, tivemos as portarias 149-A e 3524 e propagavam esse silenciamento político dentro das universidades (SHIROMA, 2000). Cabe mencionar que, esse decreto foi uma resposta autoritária do governo contra as passeatas realizadas e organizadas pela União Nacional do Estudantes (UNE) criada nos anos de 1930. De acordo com Vieira e Farias (2007), o UNE foi uma das primeiras entidades atingidas pelo golpe de 1964.

Isto posto, uma das medidas mais evidentes da Reforma Universitária foi a mudança do sistema de cátedras⁹ para departamentos, institutos e centros. Sendo assim, a Reforma Universitária trouxe mudanças na organização do sistema universitário brasileiro e, também, no que se refere aos territórios universitários, sugerindo a reunião de faculdades para que se tornassem uma universidade.

A Reforma Universitária desencadeou a Lei nº 5.540 – Reforma Universitária que foi homologada no dia 28 de novembro de 1968, e fixava normas de organização e funcionamento e a possibilidade de interação com o Ensino Médio. A Reforma Universitária foi o documento que tornou a prática de extensão obrigatória nas universidades brasileiras: “[...] a Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540, tornou a Extensão obrigatória em todos os estabelecimentos de Ensino Superior e nas universidades, como cursos e serviços especiais estendidos à comunidade” (CORRÊA, 2007, p.11).

No que tange à extensão universitária, a lei nº 5.540 se assemelhou bastante ao que já constava no Estatuto das Universidades Brasileiras e na primeira LDBEN, porém é nela que aparece o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Ademais, é com a Reforma Universitária e a lei nº 5.540 que a extensão assume um caráter mais social e passa a ser vista como a melhor forma de aproximar a academia da comunidade. Logo, “[...] percebe-se, dessa

9 Os professores considerados mais importantes detinham uma cadeira e eles lecionavam disciplinas autônomas e eram chamados de “Professores Catedráticos”, ou seja, não eram vinculados a departamentos, setores ou faculdades. Esses professores tinham seus auxiliares, que poderiam ser os professores auxiliares ou instrutores. Esse sistema foi iniciado no ano de 1954 e permaneceu até a Reforma Universitária. Para saber mais: <https://www.ict.unesp.br/#!/sobre-o-ict/institucional/historia/decada-de-50-e-60/sistema-de-catedras-e-a-reforma-do-ensino-no-brasil-em-1968/>

forma, que em relação à Extensão, a maior contribuição da Reforma Universitária, notadamente no artigo 40, foi ligar o termo a um viés mais social da universidade quando cita melhoria nas condições de vida e desenvolvimento da comunidade” (SOUSA, 2018, p. 40).

É importante salientar, que a lei da Reforma Universitária atualmente encontra-se revogada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 1996. Apenas o artigo 16 que trata sobre a nomeação de reitores e vice reitores foi revogado por outra lei, neste caso, a Lei nº 9.192 de 21 de dezembro de 1995.

Outro marco legal que promoveu inclusões no ambiente educacional o debate acerca da extensão universitária foi o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, realizado no ano de 1975 durante a Ditadura Militar, desta forma, falaremos sobre esse plano no próximo subitem.

1.4 Plano de Trabalho de Extensão Universitária

Outro documento a auxiliar na institucionalização da extensão universitária, foi o Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Conforme aponta Nogueira (2003), somente a partir de 1970 que se efetivaram as políticas para a extensão universitária, a mesma comenta que anteriormente tudo havia sido somente ensaios.

Ainda sob o domínio do regime militar, o Brasil era governado por Ernesto Geisel que atuou entre 1974 a 1979. O Brasil, naquele momento, passava por um alívio resultante da diminuição das represálias promovidas pelos governos militares anteriores. A partir da literatura analisada, podemos afirmar que, o governo Geisel, foi um governo mais brando que tentou amenizar os estragos causados pelos governos militares anteriores, obviamente, não dá para tirar seu nome como mais um repressor, mas foi no governo de Geisel que algumas atitudes militares foram revogadas. Vieira e Farias (2007) apontam que esse foi um período de abertura lenta, gradual e restrita.

Assim, o governo de Ernesto Geisel contou com a revogação do AI-5, a implementação e legalização do divórcio em todo território nacional, contribuição para ressocialização dos exilados – sem que estes pudessem assumir seus

cargos políticos –, e a criação do DataPrev¹⁰, do crédito educativo (atual Programa de Financiamento Estudantil – FIES), e outros. Cabe mencionar, que de acordo com as leituras realizadas, o período governado por Geisel não forneceu mudanças significativas para a educação brasileira, se manteve alinhado aos pressupostos educacionais anteriormente já citados, desta forma, podemos afirmar que as mudanças mais brandas de seu governo foram referentes à repressão e ao autoritarismo vistos nos governos militares anteriores.

Tendo em vista isso, é neste momento que o Ministério da Educação (MEC) tenta retomar a construção do papel principal de organizador e formulador de políticas para a Educação. Por meio da Coordenação de Extensão Universitária (CODAE) o Plano de Trabalho de Extensão Universitária foi efetivado, este documento tem sido considerado como a primeira política para extensão universitária e possui grande importância para o campo, conforme aponta Nogueira (2003).

Este plano, para Nogueira (2003), contribuiu para a expansão e atuação e concepção de extensão no Estado brasileiro, assim, concretizando que este poderia ser realizado de diversas maneiras, como cursos, serviços, difusão de trabalhos de pesquisa, projetos de ação comunitária ou cultural e outras. É também com a oficialização deste plano que há a indicação referente ao compromisso social da universidade com as comunidades.

O Plano de Trabalho avança na concepção de extensão ao ampliar as formas por meio das quais ela se processaria, ou seja, cursos, serviços, difusão de trabalhos de pesquisa, projetos de ação comunitária ou cultural e outras. Indica que o compromisso social da Universidade se daria em direção às "populações de modo geral" e introduz dois elementos novos: a relação entre as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, sendo esta o componente pelo qual se faria o repensar das outras duas (NOGUEIRA, 2003, p. 9-10).

De modo consequente, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária também estreitou os laços da sociedade com a universidade, não mais com um caráter de transmissão de saber científico, mas assumindo a possível relação

10 Empresa pública brasileira que monitora e recolhe dados sobre as questões sociais e de seguro social dos brasileiros.

horizontal e numa perspectiva de troca de conhecimentos, o que Boaventura de Souza Santos (2007) vai chamar de uma Ecologia dos Saberes¹¹, em que deve haver diálogo entre o saber científico e o saber popular.

Podemos afirmar que o Plano de Trabalho de Extensão foi um marco para a institucionalização da extensão e uma importante política que efetivou alguns importantes direcionamentos para extensão, os quais adotamos até os dias de hoje.

Por último, com esse avanço significativo para a institucionalização da extensão universitária e assumindo a perspectiva mais horizontal nas universidades, tivemos como outro grande fator a contribuir no processo da extensão como parte indissociável de ser universidade o I Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Brasileira (Forproex), que aconteceu em 1987, isto posto, veremos em seguida suas contribuições para a extensão universitária.

1.5 I Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras (Forproex) e o Plano Nacional de Extensão

Em 1987, tínhamos como Presidente da República José Sarney do Partido Democrático Social (PDS), que governou o país durante o período de 1985 a 1990; foi no governo Sarney que se instalou a Assembleia Nacional Constituinte que promoveu discussões acerca da Constituição Federal de 1988 (outro aporte que auxiliou na institucionalização da extensão universitária). No que tange à economia José Sarney lançou o Plano Bresser que congelava o valor dos preços de mercadorias, salários e de aluguéis que perdurou por três anos.

No que se refere às questões sobre educação, no período em que Sarney esteve como presidente da república não tivemos avanços significativos. Esse foi um período de continuidade nas propostas educacionais, sendo assim, “[...]”

11 A Ecologia dos Saberes de acordo com Santos (2007) é a relação que o saber científico precisa estabelecer com o saber popular. Santos (2007) aponta que, a partir do conhecimento popular e do conhecimento de mundo, a educação gera conhecimentos científicos, é partindo do que o estudante sabe que ele compreende o que ele ainda não sabe e passa a saber um pouco mais. Para saber mais ler: SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, CEBRAP 79, novembro 2007 pp. 71-94.

não se percebe ainda um novo projeto, capaz de responder aos ‘tempos de transição’ e às demandas de educação que neles se colocam” (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 158).

Para sinalizar suas intenções, houve a produção do documento Educação para Todos: caminhos para a mudança, lançado em 1985, e aponta uma explícita preocupação com a universalização da Educação Básica. Para Vieira (2000), há uma grande comoção para indicar os problemas educacionais no Brasil, mas não há a mesma comoção para resolvê-los.

Sendo assim, cabe abrir um parêntese, e reforçar que o Brasil acabara de passar por um período ditatorial que passou longe de promover mudanças sociais importantes, mesmo que mencionado anteriormente que o governo Geisel foi um “respiro aliviado” para os brasileiros, ainda sim, tivemos mais seis longos anos de repressão. Portanto, podemos inferir que de 1970 a 1987, tivemos 17 anos de pura estagnação nas políticas para universidades públicas e, principalmente, para a extensão universitária.

O I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (Forproex) e o Plano Nacional de Extensão, foram os acontecimentos subsequentes que contribuíram para a institucionalização das atividades extensionistas no Ensino Superior brasileiro, desta forma, nos deteremos a falar sobre o fórum e trazer o conceito de extensão adotado a partir do Plano Nacional de Extensão.

O I Forproex que aconteceu em 1987 na Universidade de Brasília (UND). Este fórum, segundo Nogueira (2003), se sucedeu da extinção da Coordenação de Extensão Universitária (CODAE), coordenadoria que cuidava das ações de extensão no território nacional.

A trajetória política brasileira e a recém “libertação” da Ditadura Militar, de certa maneira, contribuiu para que naquele momento, as universidades conseguissem prospectar discussões e melhorias significativas para o sistema universitário, e a extensão não ficou de fora.

Vale ressaltar que o Fórum não pode ser visto como uma ação independente, isolada da realidade e do contexto histórico-político que o país vivia. As universidades já tinham aflorado uma criticidade na comunidade acadêmica e reflexões sobre o pensar e o fazer o ensino universitário eram constantes nas instituições espalhadas pelo país. Assim, o Fórum foi o resultante de um processo de articulação em nível

nacional, partindo de reflexões e angustias semelhantes, em torno de temas comuns, que vinham ocorrendo nas universidades públicas (SOUSA, 2018, p. 42).

Com o acontecimento do fórum, a extensão passa a ser vista para além de uma prestação de serviços à sociedade e compreende-se que a mesma é um importante contribuinte para a formação discente e docente, tendo em vista, que estes possuem o privilégio de se relacionarem diretamente com a sociedade. Segundo Mascarenhas, Silva e Torres (2021), esse acontecimento contribuiu para discussões significativas quanto às políticas, conceitos e metodologias para a extensão, reforçando a ideia de que a extensão não era somente uma ação de trabalho prestado.

Ao analisarmos o documento, observamos que o Forproex dividiu a extensão em oito áreas temáticas, sendo elas: saúde, educação, trabalho, meio ambiente, comunicação, direitos humanos e justiça, tecnologia de produção e cultura. Essas áreas podem se relacionar, criando a dimensão da interdisciplinaridade, por exemplo, eu posso falar de educação sexual, fazendo um trabalho coletivo entre a saúde e a educação. De acordo com Paula (2013) essas áreas também podem ser agrupadas de acordo com dois grupos: aqueles que pertinentes aos “direitos da primeira e segunda geração” (como acesso a saúde, educação, trabalho...) advindos da Revolução Francesa e as ideias individuais e típicos da classe burguesa e aqueles que representativos dos direitos contemporâneos, como os direitos humanos pensados no coletivo.

Após o término do Fórum, um documento final foi produzido, dividido em três seções e uma parte adicional tinha como objetivo explorar o novo olhar sobre a extensão no Brasil e apresentar algumas questões pertinentes. O documento primeiramente apresenta um conceito de extensão, depois aponta maneiras de promover a institucionalização da mesma e, por último, trata sobre possíveis formas de financiamentos.

O conceito de extensão advindo do I Fórum, coloca a extensão como parte do processo formativo discente, entende-se que ela é uma grande aliada para a promoção articulada entre o ensino e a pesquisa e é um caminho de mão dupla, que aproxima a sociedade dos saberes produzidos pela academia e a academia se aproxima dos saberes culturais e específicos de cada comunidade.

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade 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. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 11).

É com o isso, que a extensão universitária pode promover o diálogo entre a sociedade e a universidade, não estendendo-se somente, mas contribuindo para um diálogo necessário e importante, para que essa “via de mão dupla” realmente de fato aconteça.

Precisamos reforçar que, o fórum de pró-reitores contribuiu significativamente para o exercício da institucionalização,

A institucionalização da Extensão foi defendida como necessária para sua existência, como prática acadêmica e como garantia para a própria Universidade, que necessita demonstrar o que é e o que produz, de forma clara. A Sociedade deve poder reconhecer quais os benefícios que recebe da atuação da Universidade. E esta apresentação cabe à Extensão. É por aí que se inicia a defesa de sua presença dentro da estrutura universitária em igualdade de posição com outras práticas. Essa institucionalização passa pela necessidade de elevar a posição, pouco privilegiada, que a Extensão tem ocupado dentro das Universidades. Na verdade, essa luta é por espaço próprio dentro da estrutura, um espaço conquistado que seja maior que as brechas preenchidas sob permissão (SOUSA, 2010, p. 107-108, grifo nosso).

A institucionalização promovida e debatida pelo fórum traz discussões pertinentes para o campo constantemente, pois o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras acontece todo ano e tem um caráter itinerante – cada ano acontece em uma universidade pública brasileira –, tentando abranger as universidades de todo o território brasileiro, o evento já esteve presente em: Belo Horizonte/MG, Santa Maria/RS, Curitiba/PR, Natal/RN, Vitória/ES, Manaus/MA, Maceió/AL, Rio de Janeiro/RJ, João Pessoa/PB, Palma/TO, São Paulo/SP, e tantas outras universidades. No ano de 2022, o

fórum aconteceu nos dias 07, 08 e 09 de junho, sua quadragésima nona edição, e teve como título “A extensão brasileira sobre (nova) perspectiva” que aconteceu na Universidade Federal de Uberlândia - MG.

Portanto, podemos dizer que essa reunião de pró-reitores das universidades brasileiras contribui anualmente para possíveis melhorias no que se refere à extensão universitária, agindo constantemente e pensando numa melhor forma de contribuir para esse campo tão formativo no sistema universitário e pensando na ampla divulgação do trabalho extensionista e do envolvimento do fórum, foi construído um site chamado Rede Nacional de Extensão (RENEX)¹² o qual conta com várias informações sobre os fóruns e sobre práticas extensionistas espalhadas no Brasil.

Como resultado do I Forproex saiu o Plano Nacional de Extensão, que aponta a universidade como responsável em viabilizar projetos extensionistas, mas é também dever do Estado promover políticas públicas que favoreçam a extensão universitária e a participação da comunidade nos projetos de extensão. Mediante ao exposto, é visivelmente perceptível que a extensão universitária é de suma importância para as universidades públicas do Brasil, conforme aponta o Plano Nacional de Extensão (BRASIL, 1988):

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Este por sua vez, retoma o caráter social da extensão universitária e aponta os caminhos que devem ser seguidos pelas universidades brasileiras, sendo assim, outro marco que contribui positivamente para a institucionalização da extensão e sua permanência no Ensino Superior.

12 Sob o sítio: www.renex.org.br

Em consequência, o próximo marco legal que contribuiu significativamente para a extensão universitária se tornasse institucionalizada foi a Constituição Federal de 1988, importante para o processo de redemocratização do Brasil e auxiliou no fomento de políticas educacionais vistas até os dias atuais, sendo assim, discorreremos sobre essa lei abaixo.

1.6 Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988

Como dito anteriormente, no ano de 1987 as discussões acerca de uma constituição iniciaram, e tivemos no ano seguinte a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no dia 05 de outubro do referido ano. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) também foi elaborada no governo de José Sarney e foi um outro elemento que contribuiu para a institucionalização da extensão universitária.

A Constituição da República Federativa do Brasil, como a de qualquer outro país, tem como objetivo principal firmar os direitos e deveres de qualquer cidadão brasileiro e do governo. Neste sentido, ela é a garantia pétrea desses direitos e deveres, dando direitos mínimos à educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

Na Constituição, a educação como um todo é contemplada no capítulo três, que versa sobre a educação, a cultura e o desporto – entre os artigos 205 e 214. Porém a extensão universitária só é mencionada em dois artigos, sendo eles o artigo 207 e o 213. No artigo 207, há a menção sobre a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, tendo em vista, a autonomia que as universidades dispõem, sendo assim, “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Em seguida, no artigo 213, há menção sobre a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que são promovidas por instituições ou universidades poderão receber auxílio financeiro do Poder Público, sendo assim, deixando claro que poderá haver políticas de extensão.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

É na Constituição que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é reforçada e passa a ser exigida constantemente, mas mesmo esse documento sendo um dos maiores referenciais dos direitos brasileiros, ele não aborda profundamente a extensão universitária. Desta maneira, é necessário, ainda, que outras políticas sejam formuladas para que se garanta uma melhor expansão da institucionalização da extensão.

Caminhando a partir da cronologia de marcos legais para a institucionalização da extensão, outra lei que contribuiu significativamente para esse processo, foi a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDBEN de 1996, fixa diretrizes e bases para o funcionamento da educação brasileira (da Educação Infantil ao Ensino Superior), explicaremos a seguir como essa política auxiliou no processo de institucionalização da extensão universitária.

1.7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

Em 1996, o país era governado por Fernando Henrique Cardoso – FHC (PSDB), que atuou como presidente do Brasil de 1995 a 2003, e foi o 34º presidente do Brasil. Apoiado pela burguesia, o governo de FHC permitiu o aumento das influências dos organismos internacionais durante o seu mandato por meio de outros movimentos, de novas agências e novos documentos sobre

educação. Logo, a educação básica teria o objetivo de “[...] ajudar a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 100).

Para Carinhato (2008), foi no governo de FHC que as propostas neoliberais para o Estado brasileiro foram realmente alinhavadas; segundo o autor, no Brasil os preceitos neoliberais se deram de forma “retardatária”, os motivos para isso são: a ampliação da frente contra o regime militar no momento final do período ditatorial e a crescente mobilização social durante os anos de 1970 e 1980 representadas a partir do Novo Sindicalismo no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e depois no Partido dos Trabalhadores (PT).

As propostas governamentais de FHC foram produzidas por especialistas que passaram por organizações mundiais como o Banco Mundial (BM)¹³ e o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID). Portanto, as reformas educacionais daquele período foram subordinadas a um projeto de ajuste econômico.

É importante mencionar que, foi criado nesse governo que o FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério que estabeleceu que os governos municipais e estaduais deveriam destinar 60% dos recursos da educação para o Ensino Fundamental. Conforme aponta Duhram (2010), o governo FHC teve uma maior influência nessa etapa da Educação Básica.

No governo de FHC, tivemos também a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o objetivo de “medir” a qualidade da Educação Básica por meio de provas de Língua Portuguesa e Matemática. Outra política também foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), que segundo Durham (2010) recebeu muitas críticas por parte dos educadores, pois tinha o objetivo de centralizar e unificar os currículos escolares, retirando do deles as especificidades de cada comunidade escolar. Diante disso, vemos que a educação neste período reforçava seu caráter neoliberal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

13 De acordo com Torres (2000), o BM já participava das ações educativas do Brasil há mais de trinta anos, porém foi somente nos anos de 1990 que suas aparições se tornam mais significativas.

Por último, o governo FHC criou a política social chamada Bolsa Escola, que dava para os responsáveis de alunos de baixa renda um valor mensal para o estudante que tivesse frequência acima de 75% em todas aulas/disciplinas.

Neste período, todas as decisões fundamentais voltadas para a educação foram tomadas pelo Poder Executivo, Parlamento ou por leis aprovadas mediante a troca de favores, que atendiam sempre os interesses do governo de Fernando Henrique Cardoso e ao projeto de Estado mínimo.

Portanto, podemos afirmar que a LDBEN de 1996, foi simplista e desconsiderou os esforços e os estudos que estavam sendo realizados por educadores que atuavam diretamente no campo das políticas educacionais, pois não eram compatíveis ao ajuste neoliberal de FHC no que se refere ao contexto geral da educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Mas, podemos afirmar que, para a extensão universitária, essa lei contribuiu significativamente para sua institucionalização.

Nesta nova LDBEN, constituída de cinco capítulos e seis seções, a extensão universitária é mencionada seis vezes. A primeira vez é no artigo 43, o qual comenta sobre as finalidades do Ensino Superior, e no seu oitavo parágrafo fala sobre a universidade atuar a favor da universalização do Ensino Superior e da extensão universitária na aproximação com a Educação Básica.

Em seguida, o artigo 44 discorre sobre os tipos de cursos que as universidades brasileiras podem ter, sendo eles cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Sendo assim, a extensão fica garantida como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem do estudante universitário.

Seguindo na legislação, é o artigo 52 que menciona sobre a pluridisciplinaridade que a formação universitária possui, incluindo a extensão como eixo de articulação dessa pluralidade,

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996).

Mais adiante, no artigo 53 a palavra extensão aparece novamente associada com dez atribuições importantes da universidade, dentre elas a de estabelecer planos, programas, projetos de pesquisa científicas, produção artística e atividades de extensão, sendo assim, reforçando mais uma vez que é papel da universidade promover práticas extensionistas. Neste mesmo artigo, porém alterado pela Lei nº 13.490 de 10 de outubro de 2017, a extensão aparece como parte integrante da autonomia didático-científica e deve ser observada pelos colegiados e pró-reitores.

Por fim, o artigo 77 é o último a mencionar a extensão na LDBEN de 1996, nele consta no inciso IV, segundo parágrafo, a possibilidade da pesquisa e da extensão universitária serem mantidas por bolsas de estudo, “§ 2º as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo”.

Podemos concluir que com a LDBEN de 1996 a extensão já estava solidificada e não aparecia mais como algo a ser institucionalizado, mas sim, uma parte importantíssima do Ensino Superior. Esse avanço, se dá pelas discussões anteriores já realizadas por toda a trajetória da extensão universitária. Desta maneira, a LDBEN de 1996 vem para reforçar o espaço garantido e fortalecer a prática extensionista dentro do tripé ensino, pesquisa e extensão.

De modo consequente,

Antes a Extensão ainda aparecia como um elemento que precisava ser institucionalizado no sistema universitário. Ela necessitava ganhar espaço, se firmar em um território que passava por um processo de definição de seus contornos. Porém, na lei de 96, o espaço já havia sido conquistado, mediante inúmeras reflexões no âmbito acadêmico e de várias normativas legais, a exemplo do Forproex e da Constituição Federal. *Assim, na LDB de 1996 os esforços são mais voltados para o fortalecimento e atuação da tríade e não mais na inserção de um novo elemento* (SOUSA, 2018, p. 49, grifo nosso).

Portanto, a partir do Forproex os marcos legais que se sucederam serviram para reafirmar a importância da extensão universitária no Ensino Superior brasileiro. Desta maneira, de 1987/1988 para os dias atuais, tivemos

somente duas outras políticas que reafirmam a importância desse campo no Ensino Superior, sendo o Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2001-2011 e o de 2014-2024, os veremos a seguir nos dois subitens subsequentes.

1.8 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) não é uma política pensada recentemente, pelo contrário, conforme apontam Messias, Souza, Mafra e Cruz (2014), foi projetada primeiramente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), porém com o desenrolar dos acontecimentos educacionais e políticos brasileiros, a proposta ficou arquivada por um longo período de tempo, passando pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1934, depois pelos longos anos de Ditadura Militar, pela LDBEN de 1964 e pela Constituição de 1988¹⁴.

Em consequência, foi somente com a Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN) que de fato a proposta de planos foi colocada “em prática”. Esta LDBEN fixou nos artigos 9 e 87 a responsabilização da União que em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios a construção dos planos e a instituição da renovação dos planos a cada dez anos.

Como os PNE são documentos com durabilidade de apenas dez anos, nesta subseção abordaremos sobre os PNE para os decênios de 2001-2011 e 2014-2023, compreendendo que os dois possuem a mesma essência e foram construídos em conjunturas políticas parecidas.

Portanto, o primeiro PNE foi firmado ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, porém perpassou com mais afinco os dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que durou de 2003-2011. Desta forma, nos deteremos a comentar um pouco sobre as políticas educacionais propostas pelo governo Lula.

Segundo Oliveira (2009), a maioria dos programas sociais criados no governo Lula tiveram o caráter assistencial e compensatório, tendo como público alvo os mais pobres. Temos como um dos maiores destaques do governo o

¹⁴ Em todos esses marcos legais contém um artigo sobre a criação de um plano, porém nenhuma dessas propostas foram levadas adiante.

programa social Bolsa Família instituído pelo decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004, que foi um aperfeiçoamento do programa Bolsa Escola de FHC¹⁵. O Bolsa Família, tem a finalidade de transferir diretamente renda do Estado para as famílias pobres e em situações de extrema pobreza. Apesar de ser uma política social e não educacional, o Bolsa Família incentivou a entrada e permanência de muitas crianças nas escolas brasileiras, tendo em vista que, as crianças e adolescentes não precisariam mais trabalhar para auxiliar financeiramente suas famílias.

É pertinente mencionar que o governo de Lula, apesar de ter um olhar para as minorias, não foi um governo que rompeu com os ideais capitalistas (como a maioria do seu eleitorado esperava). Frigotto (2011) aponta que foi um governo diferente, que não produziu reformas radicais, ou seja, que deu continuidade, mas de uma forma não coincidente.

Uma das principais políticas educacionais do governo Lula foi a reformulação do FUNDEF, que passou a se chamar FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos Profissionais da Educação, que incorporou a Educação Infantil e o Ensino Médio nos recursos financeiros destinados à educação; foi com o FUNDEB que ocorreu a fixação do piso salarial nacional para os professores da Educação Básica. E, conforme aponta Frigotto (2011), com a finalidade de atender todas as modalidades, foi criado o FUNDEP – Fundo Nacional de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico para atender as demandas dos cursos técnicos.

Lula criou durante seus dois mandatos 18 universidades públicas e 124 novos campus universitários, incentivou a entrada de trabalhadores nas universidades, implementou o Programas como o ProUni – Programa Universidade para Todos e melhorou o FIES – Financiamento Estudantil¹⁶ e criou

15 No governo FHC o Bolsa Escola destinava-se a famílias que tinham seus filhos em idade escolar, já no governo Lula com o Bolsa Família o vínculo com a instituição escolar foi quebrado e para que se possa ter o auxílio do governo, é necessário que se comprove ser “baixa renda”.

16 Apesar de serem programas importantes para a formação superior do trabalhador, há a necessidade de dizer que temos algumas críticas a respeito dessas políticas: a) estes são programas que injetam dinheiro público no setor privado, aumentando as ditas “parcerias público-privadas” muito vistas no governo Lula; b) não se tem um parâmetro para quais instituições devem participar do ProUni/FIES, sendo assim, não há mensuração sobre a qualidade do ensino ofertado pelas instituições conveniadas, e; c) aumenta cada vez mais a disparidade de quem entra na universidade pública e quem está na instituição privada. Cada vez mais vê-se trabalhador em instituições privadas e os filhos da burguesia nas universidades públicas.

o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Além disso, segundo Frigotto (2011), o governo Lula incentivou a criação de algumas unidades em todo o país do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

O PNE de (2001-2011), foi estabelecido como lei, sob o nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, os planos¹⁷ passam a ter o seguinte objetivo:

2. OBJETIVOS E PRIORIDADES

Em síntese, o Plano tem como objetivos:

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- . democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais (BRASIL, 2001).

O primeiro PNE para o decênio de 2001-2011, foi aprovado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, e estava dividido em onze temas com três subtemas: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Para estes primeiros dez anos, foram lançadas 295 metas.

Ao buscarmos a palavra extensão neste documento, percebemos que a palavra aparece dezesseis vezes, destas onze estão ligadas a extensão universitária. A primeira aparece no subitem 4.1 (diagnóstico), onde se fala do diagnóstico do Ensino Superior brasileiro, ali a palavra extensão aparece como uma atividade característica da universidade, igualmente as atividades de ensino e pesquisa, deixando a entender que estes três campos são fundamentais para a geração de conhecimentos.

No subitem diretrizes, a palavra aparece mais três vezes, sendo a primeira vez reforçando a ideia do tripé das universidades (ensino, pesquisa e extensão),

17 Nos PNE, tanto no de 2001 quanto no de 2014 (que veremos a seguir) a palavra extensão aparece associada a uma meta a ser cumprida, portanto, a extensão nos planos aparece sempre como uma estratégia para alcançar determinada meta.

em seguida encontra-se a palavra extensão como um papel importante para o mundo contemporâneo, destacando sua necessidade de se articular com o ensino e a pesquisa para superar as desigualdades sociais e regionais. Por último, a terceira vez que a palavra extensão é mencionada nesse subitem está direcionada aos centros universitários, que apesar de não possuírem a pesquisa como eixo de suas práticas, devem tomar a extensão igualmente como nas universidades.

No subitem 4.3 que aborda sobre os objetivos e metas, a palavra extensão aparece em cinco (6, 7, 21, 22 e 23) dos vinte e três pontos abordados. Neste tópico, como comenta Sousa (2018), há uma expressão clara e direta para o papel da extensão nas universidades brasileiras.

Portanto, a primeira vez que aparece é no objetivo de número seis, em que comenta sobre a necessidade de se institucionalizar uma avaliação interna e externa que promova melhorias necessárias na qualidade do ensino, da extensão e da gestão acadêmica. Essa avaliação não deverá ser só realizada nas instituições públicas brasileiras, mas deve abranger também as instituições privadas. No objetivo número sete, há menção sobre a necessidade de incentivo de fomento para que as instituições construam sistemas próprios e possam elevar a partir deles a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Seguindo na leitura do documento, outro objetivo que menciona a extensão é o ponto vinte e dois, neste a extensão não aparece mais ao lado do ensino e da pesquisa. Há, neste objetivo, a determinação da oferta de cursos de extensão com a finalidade de atender as demandas da educação continuada de adultos (que possuem ou não o Ensino Superior), na tentativa de diminuir as diferenças sociais, compactuando numa perspectiva de uma função social¹⁸ propriamente dita. Neste ponto, podemos afirmar que é no objetivo vinte e dois que se assume que devemos, enquanto universidades, atender as pessoas que não tiveram condições de adentrar no Ensino Superior. Sendo assim, “é perceptível a concepção da Extensão desempenhando um papel de desenvolvedor social, embora com uma conotação de *mea culpa* do país àqueles

18 Como podemos ver no corpo do texto: “22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão”.

que não tiveram acesso à educação superior nas décadas passadas” (SOUSA, 2018, p. 50).

Desta forma, as últimas duas vezes em que a palavra extensão é mencionada, é no objetivo vinte e dois e vinte e três. No objetivo vinte e dois, faz menção a uma criação de um conselho que envolva a comunidade e entidades da sociedade civil para acompanhar as atividades extensionistas com a finalidade de retornar à sociedade com resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.

Por último, é no objetivo vinte e dois que há uma direção clara para a extensão no Ensino Superior brasileiro. Neste item tem-se uma ampliação do espaço para a extensão, adentrando os currículos, sendo assim, passa a ser obrigatório os cursos de graduação terem em seus currículos a extensão. Essa curricularização da extensão, deve acontecer durante os anos de 2001-2004. Portanto,

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

Logo, é no PNE de 2001-2011 que há a menção sobre a extensão como prática social da universidade e, é neste documento, que há alusão sobre curricularização da extensão, vista agora em todos os currículos dos cursos de Ensino Superior nacionalmente reconhecidos.

O PNE para o decênio de 2014-2024 foi construído durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff (PT), está regulamentado sob a lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e está também dividido em diretrizes, metas e estratégias, neste a palavra extensão aparece somente quatro vezes.

Dilma foi a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil e atuou na presidência por quase dois mandatos; Dilma não conseguiu se manter como presidente, pois não conseguia manter alianças necessárias para efetivar políticas importantes para as causas da população brasileira, sendo assim, sofreu impeachment e permaneceu no poder até 31 de março de 2016.

O primeiro mandato de Dilma contou com a continuidade do governo anterior, no caso de Luís Inácio Lula da Silva, desta forma, continuaram-se os programas e movimentos sociais, como o “bolsa família” e o “minha casa minha vida”. Como no governo de Lula, houve maior investimento nas pautas neoliberais, mas sem deixar de atender às demandas do povo trabalhador. Conforme aponta Frigotto (2010), foi um período para atender a “maioria desvalida” sem deixar de atender a “minoria prepotente”.

É necessário comentar que, durante o governo Dilma tivemos algumas políticas importantes para a Educação. Conforme aponta Saviani (2018), tivemos a criação do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico, que era direcionado para estudantes e pessoas em vulnerabilidade social com direito a auxílio alimentação, transporte e material escolar. Outra política foi o Bolsa-Formação, que contava com dois vieses, um para o estudante e outro para o trabalhador, o Bolsa-Formação estudante era destinada para alunos da rede pública que quisessem adquirir uma formação técnica, e o Bolsa-Formação trabalhador, era designada para pessoas que já trabalhavam e queriam se profissionalizar tecnicamente em algum curso; as duas ofereciam vale transporte, alimentação e auxílio para material escolar.

Além disso, no governo Dilma tivemos a ampliação do FIES e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio dos Institutos Federais (de 2002 a 2014 tivemos um aumento de 422 *campi* de institutos). Ademais, tivemos a criação do Programa Residência Pedagógica¹⁹ para os cursos de licenciatura e a manutenção do PIBID. Portanto, compactuamos com Saviani (2018), quando o autor aponta que tanto o governo Lula quanto o governo Dilma foram governos de “continuidades” e “avanços”, continuávamos ainda sob uma perspectiva neoliberal, mas tivemos também rompimentos e avanços que auxiliaram a classe trabalhadora e a população marginalizada.

Sendo assim, o PNE construído no governo Dilma conta com objetivos como melhoria da qualidade da educação; promoção humanística, científica,

19 Apesar de vários professores pesquisadores apresentarem certas resistências ao Programa Residência Pedagógica, podemos afirmar que este contribui significativamente para a permanência do estudante na universidade, sendo mais um programa que gera bolsas para licenciandos.

cultural e tecnológico do país; promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; dentre outros (BRASIL, 2014).

Neste PNE há menção apenas quatro vezes sobre extensão, e todas elas constam apenas no anexo da lei. A primeira vez que aparece está ligada a meta de número nove, em que aborda sobre a necessidade de promover maiores avanços sobre a alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva de aniquilar o analfabetismo no Brasil. Sendo assim, a extensão aparece na estratégia de número onze, e se configura como um instrumento para capacitar a população jovem e adulta no que tange às tecnologias.

Em seguida, na meta doze que se refere à elevação de pessoas no Ensino Superior, a extensão aparece na estratégia sete – semelhante ao que consta no objetivo vinte e três do PNE 2001-2014. A extensão como estratégia para mais pessoas adentrarem as universidades, refere-se à promoção da curricularização da extensão, sendo assim, grupos maiores teriam acesso à universidade por meio das práticas extensionistas, incentivando a comunidade a entrar no Ensino Superior.

Por conseguinte, na meta treze há a menção da palavra extensão como uma estratégia para melhoria da qualidade do Ensino Superior, incentivando consórcios entre instituições públicas do país a fim de potencializar o ensino dos docentes – formar mais mestres e doutores –, em âmbito regional, nacional e internacional.

A última vez em que a palavra extensão aparece neste documento é na meta quatorze, em que esta busca elevar anualmente o número de matrículas nas pós-graduação stricto sensu, atingindo a marca de 60.000 mestres e 25.000 doutores por ano. Sendo assim, uma das estratégias para tal feito, é a de fomentar entre as instituições que possuem ensino, pesquisa e extensão intercâmbios científicos e tecnológicos (BRASIL, 2014).

Por último, compactuamos com Sousa (2018), quando ele afirma que a extensão no PNE de 2014-2024 não foi amplamente modificada e nem estudada tão profundamente, e teve sua maior afirmação juntamente com a pesquisa, sendo assim, seu maior feito foi incentivar mais uma vez a curricularização da extensão, que se tornou lei em 2018 (SOUSA, 2018).

A seguir, teremos a explanação da última política que contribuiu para a institucionalização da extensão, que foi a Curricularização da Extensão homologada durante o governo Temer no ano de 2018. Essa é a política mais recente que temos sobre a extensão e atinge a todos os cursos de graduação, sejam eles públicos ou privados.

1.9 Curricularização da Extensão – Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018

O Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2018, aprovou a Resolução que estabelece as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira, a Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018. Trata-se de uma normativa que aborda os conceitos, diretrizes e princípios para extensão em todo Ensino Superior brasileiro (público e privado), e estabelece padrões de avaliação, registro e planejamento de ações extensionistas (MASCARENHAS; SILVA; TORRES, 2021).

Em 2018 o país era governado por Michel Miguel Elias Temer Lulia, mais conhecido como Michel Temer – MDB, o qual assumiu a presidência após o impeachment da Dilma Rousseff, como dito anteriormente. Michel Temer atuou com presidente de 12 de maio de 2016 a 1º de janeiro de 2019. O governo de Temer foi bastante polêmico, primeiramente pela situação em que ele assumiu o poder e segundo por sua tendência direitista, essa polemização se estendeu para o setor de educação, pois foi neste cenário que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada – mesmo tendo grande rejeição dos profissionais da Educação.

No governo Temer foram efetivadas a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista. Ainda durante o mandato de Temer, tivemos a medida de Teto de Gastos Públicos, com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 que congelou os gastos públicos por 20 anos e limitou seu aumento as condições da inflação, o que interferiu na qualidade da educação, tendo em vista que, o FUNDEB ficou completamente sem recursos para seguir suas atividades.

Conforme Uczak, Bernardi e Rossi (2020), o governo Temer foi marcado pelo retorno intenso das políticas neoliberais anteriormente “freadas” pelos governos Lula e Dilma. No que tangente à educação, Temer fez um esforço para

homologar, ainda sob seu mandato, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o acelerou a da Reforma do Ensino Médio a partir da base. Sendo assim, as mudanças envolvem aumento da carga horária, para implementar o ensino integral, além da divisão do ensino médio em duas fases: conteúdos obrigatórios e os itinerários formativos. Sendo a primeira ocupando 60% da carga horária, e a segunda, ocupando os 40% restantes. Esses itinerários são concentrados em diferentes áreas do conhecimento e o estudante poderá escolher uma dentre cinco opções. Ambos os documentos, conforme aponta Uczak, Bernardi e Rossi (2020) mostram a face mercantil do governo e, principalmente, avançam na destruição das escolas públicas.

Desta forma, percebemos que as políticas educacionais desse período tinham a intenção de “retornar ao passado”, em que, tínhamos a educação profissional para os mais pobres e a formação propedêutica para a burguesia (CARA, 2017, s/p). Assim, cabe dizer que condescendemos com Frigotto (2018, sp.) ao dizer que a política educacional de Temer “representou o maior retrocesso dos últimos 70 anos ou mais”, ainda,

Posto isto, a resolução sobre a curricularização da extensão foi outra medida polêmica para o setor de educação brasileiro, tende em vista que foi rapidamente realizada e aprovada um pouco antes da finalização do seu mandato. Desta maneira, Resolução CNE/CES nº 7, conta com quatro capítulos, intitulados: da concepção, das diretrizes e dos princípios, da avaliação; dos registros; e, das disposições finais.

O primeiro capítulo conta com seis artigos, dos quais o primeiro aborda sobre a concepção de extensão associada a prática interdisciplinar, política, cultural, científica e tecnológica com o objetivo de articular as Instituições de Ensino Superior (IES) e os setores da sociedade e articulando sempre o ensino e a pesquisa,

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (CNE, 2018).

No artigo segundo reafirma a porcentagem (10%) para compor os currículos dos cursos de graduação. O artigo terceiro aborda sobre as diretrizes da extensão, elencadas em quatro itens, essas diretrizes abordam sobre a interação dialógica, formação cidadã dos discentes, a produção de mudanças no Ensino Superior e nos demais setores da sociedade e sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo pedagógico.

O próximo artigo estrutura a concepção e a prática da extensão universitária, sendo elas:

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (CNE, 2018).

O artigo sete discorre que só será uma efetiva prática extensionista se houver a inclusão de outras comunidades na atividade e que estas deverão obedecer a regulamento próprio da instituição. Já o artigo oito, fala sobre as possibilidades em que a extensão pode ser oferecida, sendo elas: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços e devem contemplar além dos programas institucionais abrangendo políticas municipais, estaduais ou federais.

O último artigo desse capítulo fala sobre as práticas extensionistas de cursos promovidos à distância, salientando que estas devem ser ofertadas nos

polos em que o aluno está regularmente matriculado, para que não gere desencontros.

O capítulo que aborda sobre a avaliação discorre sobre a constante avaliação que deve ser feita tanto na instituição quanto por órgãos vinculados ao MEC, como o Instituto Anísio Teixeira (INEP) e do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES).

O capítulo nove discorre sobre as formas de registro e menciona que devem ser feitos a partir dos sistemas presentes nas universidades e todos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) necessitam ressaltar o valor das práticas extensionistas e afirma que os acadêmicos participantes dos projetos de extensão precisam ter registro das atividades realizadas em seus históricos.

O capítulo que aborda sobre as disposições gerais salienta a importância de projetos interinstitucionais e intersetoriais (que abrangem vários setores da universidade) e sobre data limite para implementação. Portanto,

Art. 17 As atividades de extensão podem ser realizadas com parceria entre instituições de ensino superior, de modo que estimule a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes.

Art. 18 As instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão.

Art. 19 As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes.

Art. 20 Essa Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário (CNE, 2018).

Por último, todas as universidades do país tiveram até o ano de 2022 para incluírem em seus cursos de graduação a extensão como parte integrante do processo formativo dos discentes. De fato, esta é uma política que valoriza a extensão universitária e contribui para que práticas extensionistas estejam cada vez mais presentes nas IES do país, se tornando mais um marco para o fortalecimento da extensão.

Desta forma, foi a partir desses direcionamentos, o Estatuto da Universidades Brasileiras (1931), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), a Reforma Universitária (1968), o Plano de Trabalho de Extensão Universitária (1975), o I Fórum de Pró-reitores de Extensão (1987), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2011-2011), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Curricularização da Extensão (2018) que a extensão universitária se tornou institucional e da maneira que a compreendemos hoje.

Por fim, a partir dessa trajetória percebemos que a extensão universitária tem sido chamada para impulsionar a formação inicial docente, de maneira a contribuir não somente para a universidade, mas também, para a sociedade como um todo.

2. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO E O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA

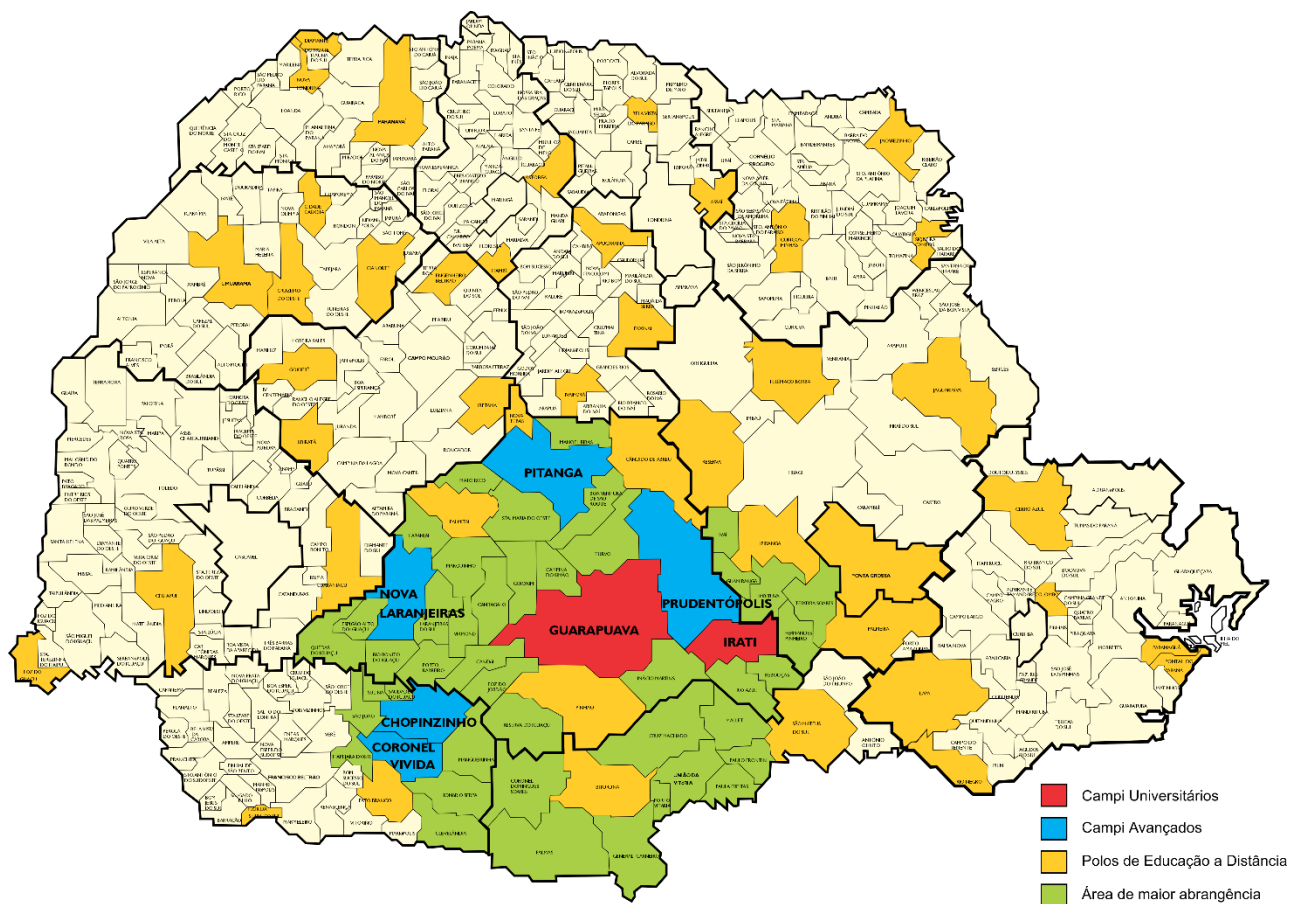
A Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, está localizada nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do Paraná. A universidade possui três campus, sendo eles localizados em Guarapuava (Santa Cruz e CEDETEG) e Irati, e conta com três campus avançados: Chopinzinho (com os cursos de Administração, Pedagogia e Secretariado Executivo), Pitanga (Administração), Coronel Vivida (Pedagogia, História, Matemática e Letras-Português), Prudentópolis (Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia) e uma Unidade Avançada que fica localizada da Terra Indígena Rio das Cobras em Nova Laranjeiras (abriga o curso de Pedagogia para os Povos Indígenas). Além disso, Unicentro é uma das sete universidades vinculadas a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior²⁰ (SETI) do Paraná.

Gonçalves e Gehrke (2016) afirmam que a Unicentro possui 33 anos, e se formou na coligação entre duas faculdades, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIG) de Guarapuava e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati. Seu reconhecimento se deu no ano de 1990 e desde então tem expandido gradativamente. Atualmente conta com 40 cursos de graduação, diversos cursos de pós-graduação em nível de especialização lato sensu e 17 programas stricto sensu, sendo 17 mestrados e 8 doutorados. Ainda sobre isso, Gonçalves e Gehrke (2016) apontam que a Unicentro tem um papel fundamental para a região que ela atende, tem impulsionado importantes projetos e promovido o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade a inúmeros trabalhadores.

²⁰ No ano de 2023 a SETI deixou de ser uma superintendência e passou a ser uma secretaria do estado do Paraná.

A Unicentro atende a mesorregião Centro-Sul²¹ e parte da mesorregião Sudeste²² do Paraná que compreendem 50 municípios e cerca de 1 milhão de pessoas, vemos isso na figura 1.

FIGURA 1 – MAPA DA ABRANGÊNCIA DA UNICENTRO, 2023



Fonte: organizado pela autora, 2023.

A mesorregião Centro-Sul é dividida em dois grupos; a Associação dos Municípios do Centro do Paraná – Amocentro²³, e o território Cantuquiriguaçu²⁴.

21 Compreende os municípios de Boa Ventura de São Roque, Laranjal, Mato Rico, Palmital, Pitanga, Santa Maria do Oeste, Campina do Simão, Cândói, Cantagalo, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guarapuava, Inácio Martins, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Turvo, Virmond, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Honório Serpa, Mangueirinha e Palmas.

22 Na mesorregião Sudeste temos os municípios de Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Ibituva, Ipiranga, Ivaí, Prudentópolis, Teixeira Soares, Irati, Mallet, Rebouças, Rio Azul, Bituruna, Cruz Machado, General Carneiro, Paula Freitas, Paulo Frontin, Porto Vitória, União da Vitória, Antônio Olinto, São João do Triunfo e São Mateus do Sul.

23 Compreende os municípios de Altamira do Paraná, Boa Ventura de São Roque, Campina do Simão, Cândido de Abreu, Guarapuava, Iretama, Laranjal, Manoel Ribas, Mato Rico, Nova Tebas, Palmital, Pitanga, Roncador, Rosário do Ivaí, Santa Maria do Oeste e Turvo.

24 Fazem parte da região do Cantuquiriguaçu os municípios de Campo Bonito, Cândói, Cantagalo, Catanduvas, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guaraniaçu, Ibema,

Segundo Druciaki (2016) a Amocentro nasceu como uma entidade jurídico privada que é sustentada a partir de rendas dos municípios associados. Seu objetivo é manutenção dos direitos sociais e a cooperação financeira entre os entes filiados. Ainda segundo o autor, a Amocentro abriga os municípios mais economicamente problemáticos do Paraná, exceto Guarapuava e Pitanga. Já o território Cantuquiriguaçu, de acordo com Theis e Krajevski (2017) abrange uma área de 13.986,40 km², o que equivale a, praticamente, 7% do território paranaense, e é considerada a região menos desenvolvida socioeconomicamente do Paraná.

A mesorregião Sudeste do Paraná conforme Knorek, Schöner e Julião (2020), tem se desenvolvido de forma gradativa ao longo dos anos, mas ainda necessita de políticas públicas efetivas para que os municípios dessa região se desenvolvam de acordo com as estimativas nacionais.

Essas duas mesorregiões paranaenses abrigam terras indígenas (TI), acampamentos, assentamentos, comunidades da agricultura familiar, comunidades faxinalenses, comunidades quilombolas e grandes fazendeiros com grandes extensões de terra.

De acordo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), há nesses 8 TI's nessas regiões, sendo elas: Boa Vista (Laranjeiras do Sul), Faxinal (Cândido de Abreu), Ivaí (entre os municípios de Pitanga e Manoel Ribas), Mangueirinha (dividida em Mangueirinha, Coronel Vivida e Chopinzinho), Marrecas (Turvo e Guarapuava), Palmas (Abelardo Luz e Palmas), Rio Areia (Inácio Martins) e Rio das Cobras (Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu).

Segundo Roos *et. al.* (2020), na mesorregião sudeste encontramos o assentamento Ernesto Che Guevara em Teixeira Soares, os assentamentos do município de Bituruna: 12 de Abril, Rondon III, Criciuminha, Santa Bárbara, 27 de Outubro, Etiene e Sonho de Rose e, ainda o acampamento Reduto Caraguatá em Paula Freitas.

Roos *et. al.* (2020) apontam que na região Centro-Sul há acampamentos e assentamentos totalizando 53²⁵. Portanto, a presença da Unicentro nesses

Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Três Barras do Paraná e Virmond.

25 Dom Tomás Balduino, Fernando de Lara, Leonir Orbak e Vilmar Bordin (Quedas do Iguaçu); Terceira Conquista e Conquista da Bracatinga (Espigão Alto do Iguaçu); Herdeiros da Luta de Primeiro de Maio e Antônio Conrado, Dez de Maio, Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire (Rio

lugares é fundamental, pois é por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que indígenas, camponeses e camponesas serão/são atendidos. Além disso, são nesses espaços em que as atividades extensionistas promovem grandes diferenças na sociedade.

2.1 A extensão universitária na Unicentro

No que tange a extensão, a universidade tem contribuído bastante para a comunidade com os projetos extensionistas propostos pelos docentes em parceria com os discentes e técnicos-administrativo. Desta forma, há uma regulamentação que abarca especificamente sobre como deve ser a prática extensionista na universidade.

A extensão universitária na Unicentro atualmente é regulamentada pela Resolução nº 7 – CEPE-CAD/Unicentro, de 21 de dezembro de 2012, a qual substituiu as Resoluções nº 1-CEPE-CAD/Unicentro, de 8 de janeiro de 2007, e nº 1-CEPE-CAD/Unicentro, de 6 de março de 2009. Os seus artigos foram escritos e revisados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovados, naquele momento, pelo reitor em exercício Aldo Nelson Bona.

A Resolução nº 7 CEPE/Unicentro dispõe de sete capítulos, sendo eles: da concepção de extensão universitária, dos seus princípios, diretrizes e objetivos; da elaboração de propostas extensionistas; da classificação; da organização das propostas; da equipe executora; da previsão orçamentária; da disseminação; da prorrogação e do cancelamento; do relatório de certificação; da tramitação e; das disposições finais e transitórias.

Ao analisarmos o primeiro capítulo da “concepção de extensão universitária, dos seus princípios, diretrizes e objetivos” percebemos que sua proposta se assemelha a do Plano Nacional de Extensão já mencionado

Bonito do Iguaçu); São Domingos, Dezenove de Abril e União (Inácio Martins); Encontro das Águas, Gerônimo, Nova Geração, Europa, Rosa, Banana e Treze de Novembro (Guarapuava); Terra Livre e Mãe dos Pobres (Clevelândia); Claudete Vive e Novo Paraíso (Boa Ventura do São Roque); Nova Aliança, Poço Grande, Filhos da Terra, Mato Branco, Nova Esperança, Cinco de Maio, Nossa Senhora de Aparecida, São Sebastião e São Roquinho (Pinhão); Porto Pinheiro (Porto Barreiro); Oito de Junho, Passo Liso e Recanto da Natureza (Laranjeiras do Sul); Celso Furtado e Rio Perdido (Quedas do Iguaçu); Ouro Verde, Jarau e Juquiá de Cima (Cantagalo); Nossa Senhora da Vitória, Jaboticabal e Vinte e Nove de Agosto (Goioxim), Ilha do Cavernoso (Candói); Chapadão e Conquista Camponesa (Laranjal); Estrela e Terra Livre (Nova Laranjeiras); Cascata (Pitanga); e, Araguaí (Santa Maria do Oeste).

anteriormente, com base no art. 2º os princípios são: a) a dialogicidade entre a ciência, a arte a tecnologia; b) atenção aos problemas sociais e aos apelos que grupos sociais marginalizados impõem; c) interação entre os mais variados setores da sociedade, buscando superar as condições de desigualdade e exclusão social; d) difusão dos saberes; e) fortalecimento do sistema público de ensino; f) participação acadêmica com a finalidade de qualificar a formação dos estudantes e; g) relação autônoma e crítica com propostas às políticas públicas (Unicentro, 2012).

Para a Unicentro, há cinco diretrizes para a prática extensionista, sendo elas: a interação dialógica; a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o impacto na formação do estudante; e o impacto e a transformação social. Percebemos que o que é praticado na Unicentro, é o que está proposto nas legislações mencionadas anteriormente.

Ademais, estão estipulados os objetivos das ações extensionistas, que como: auxiliar na formação do estudante e na prática do professor; atividades que impliquem relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade; articulação de propostas extensionistas com políticas públicas auxiliando na melhoria de vida da comunidade; incentivar e contribuir inovações; e promoção de atividades que incentivem o desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental.

Já o capítulo dois trata sobre as modalidades em que a extensão universitária pode ser oferecida. Desta maneira, se constituem em duas modalidades; a primeira são os Projetos de Extensão e a segunda os Programas de Extensão, a segunda modalidade refere-se à articulação de, no mínimo, dois projetos aprovados com diretrizes orientadas para um objetivo comum. Esses projetos ou programas de extensão, podem ser oferecidos nas modalidades de: ação de extensão, curso de extensão, evento de extensão e prestação de serviços.

Essas modalidades são definidas como: i) ação de extensão: atividade processual, com possibilidade de caráter educativo, social, científico ou tecnológico; ii) curso de extensão: grupo de atividades pedagógicas prática ou teórica, presencial ou a distância, organizadas de forma sistemática e com avaliação final; iii) evento de extensão: ações que implicam em apresentação,

exibição, informação e interação com a comunidade de um conhecimento/produto educativo cultural, social, econômico, esportivo, científico ou tecnológico e; iv) prestação de serviços: caracteriza-se por consultoria, assessoria, orientação e/ou treinamento de pessoal de natureza acadêmica, cultural ou técnico-científica, essa modalidade só é aceita caso haja uma natureza acadêmica e formativa ou em caso dessa ação ser realizada por acadêmicos.

O capítulo seguinte (da organização das propostas), discorre sobre a necessidade da proposta ser avaliada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Unicentro e que deverá seguir as áreas de conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e nas áreas temáticas advindas da Política Nacional de Extensão. Por conseguinte, esse capítulo estabelece o período máximo de vinte e quatro meses para os projetos de extensão e trinta e seis meses para os programas de extensão, e indica que as propostas devem ser protocoladas com sessenta dias de antecedência em relação ao período do início do cronograma de atividades. Essa formalização acontece mediante formulário e instrução da PROEC.

Seguindo na leitura da resolução, o próximo capítulo aborda sobre a equipe executora, nele é mencionado que as propostas extensionistas são constituídas de docentes, discentes, agentes universitários vinculados a Unicentro e por membros da comunidade, ou seja, pessoas externas à instituição. A equipe executora pode ser alterada incluindo ou substituindo pessoas ao longo da execução, ademais, a resolução salienta que professores colaboradores só poderão participar de atividades extensionistas mediante a cópia do contrato de trabalho.

Para todas as propostas extensionistas na Unicentro há a necessidade de um coordenador geral, e em caso de impossibilidade de este continuar exercendo suas atividades de coordenador, ele pode indicar outro professor para assumir a função, desta maneira, para ser coordenador geral difere-se caso a proposta seja para projetos de extensão e programas de extensão, para ser coordenador geral de projetos, é necessário que o solicitante seja professor efetivo ou colaborador, mas caso seja colaborador, o professor deverá assinar um termo de trabalho voluntário e deve ter seu contrato com período igual ou superior ao prazo da entrega do relatório final do projeto. Para ser coordenador

geral de programa de extensão, é necessário que o solicitante seja efetivo, tenha atuado em projetos de extensão e ter no mínimo, três anos de participação em atividades extensionistas (Unicentro, 2012).

É importante comentar que, professores colaboradores²⁶ ao participarem de uma proposta extensionista devem preencher um documento de trabalho voluntário, e caso desejem ser coordenadores de um projeto, precisam estar de acordo com esse termo de trabalho voluntário e apresentar contrato de trabalho com tempo igual ou superior ao cronograma de atividade. Levando em consideração que a Unicentro possui um grande número de docentes colaboradores, essa burocracia dificulta a promoção de atividades extensionistas, tendo em vista a dificuldade que é para a proposta ser aceita. Essa necessidade de apresentação de termo de trabalho voluntário, se deu a partir da retirada do Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (Tide)²⁷ para professores colaboradores, os quais tinham seu tide vinculados à projetos de extensão, além de ser uma maneira de enfraquecer o trabalho do docente colaborador, debilitou a extensão na Unicentro, pois os professores que antes estavam recebendo para realizar essas atividades, tiveram que se dedicar a tarefas fora da instituição.

Ademais, esse capítulo comenta sobre o docente efetivo direcionar carga horária no seu Plano Individual de Atividades Docentes (PIAD) para as atividades de extensão, sendo de até quatorze horas semanais para projetos e vinte e duas horas para programas de extensão. No caso dos agentes administrativos, essas horas devem ter anuência da chefia imediata do agente e podem ser destinadas quatro horas semanais para projetos e oito horas para programas.

O capítulo seguinte trata sobre as previsões orçamentárias, neste há o direcionamento para a Pró-Reitoria de Fianças (PROAF), logo, todo e qualquer projeto ou programa que preveja pagamentos de bolsas ou de despesas deverão ser avaliados pela PROAF, e caso a Pró-Reitoria julgue que não há verbas suficientes para tal, o projeto será invalidado.

26 Professores colaboradores são aqueles que não fazem parte do quadro efetivo da universidade, tendo que prestar Teste Seletivo (com prova didática e de títulos) constantemente.
27 A dedicação exclusiva impede o exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada. Para os docentes que possuem tide há um adicional de 70% em cima do seu salário para que se efetive sua dedicação apenas à uma instituição.

Outro ponto mencionado neste capítulo é sobre os projetos financiados por programas/projetos do município, do estado ou da federação. Desta forma, a Resolução nº 7 CEPE-Unicentro (2012), aponta que para as propostas com financiamento externo devem seguir os modelos de formulários propostos pelos órgãos de fomento, e, fica reservado 20% do valor do financiamento para pagar taxas administrativas, esse valor não é retirado em caso de doações.

Essa seção discorre que as propostas devem prever orçamento equilibrado e que as que preveem valor superior a 30.000,00 (trinta mil reais) e/ou investimentos da Unicentro superiores a 3.000,00 (três mil reais) devem ser avaliadas pelo Conselho Administrativo (CAD) da Unicentro. Por último, em casos de projetos financiados por agências de fomento, caso haja sobra de orçamento ao final da execução, esse valor será destinado ao departamento que este projeto/programa está vinculado, e em caso de déficit o órgão fomentador deverá arcar com a manutenção da atividade extensionista.

Em seguida, o próximo capítulo trata sobre a disseminação, destacando que as atividades extensionistas tenham publicações, sendo assim, as atividades que tiverem mais de cento e oitenta dias precisam obrigatoriamente apresentar uma produção acadêmico-científica e o/ou técnica-extensionistas na apresentação do Relatório Final.

No capítulo seguinte há menção sobre a prorrogação ou cancelamento de algum projeto/programa, desta forma, as atividades só poderão ser prorrogadas por no máximo 25% a mais das atividades contidas no cronograma, desde que se forem solicitadas com antecedência mínima de trinta dias. Para as propostas que são financiadas, deverão obedecer ao que está disposto nos autos do convênio e nestes casos, devem ser encaminhadas à PROEC de acordo com os formulários obrigatórios para que se encarte no processo da proposta.

Já para realizar o cancelamento, é necessário que o coordenador geral apresente justificativa para tal decisão e deve encaminhar o Relatório Final para a PROEC, e o aceite deverá ser realizado pelo órgão que aprova a proposta.

O capítulo seguinte aborda sobre o relatório e a certificação, em que menciona a obrigatoriedade da apresentação de um relatório final técnico e financeiro seguindo os prazos de trinta dias após o encerramento para projetos de extensão e sessenta dias após o encerramento para programas de extensão.

Para as propostas financiadas por órgãos de fomento, deverão apresentar os relatórios de acordo com os autos do convênio.

O capítulo informa que o relatório final é elaborado por um formulário próprio acompanhado de uma produção científica concluída, publicada, aceita ou submetida para publicação em anais de evento, livro ou revista. Por fim, menciona que essa tramitação segue de acordo com os regulamentos da Unicentro. No que tange à certificação, há a menção de que a PROEC é a responsável por realizar a certificação, e os certificados para a equipe executora e para os participantes do projeto/programa só serão publicadas após a apresentação do relatório final.

No capítulo que fala sobre a tramitação, percebe-se que há um extenso caminho percorrido para a aprovação de uma proposta extensionista. No caso de propostas vinculadas a Unidades Pedagógicas, esse caminho inicia no protocolo e termina na PROEC para guarda, acompanhamento e remessa ao Arquivo Geral.

Sendo assim, as propostas extensionistas vinculadas aos departamentos de graduação/pós-graduação, devem iniciar o trâmite no protocolo, após vai para a PROEC, em seguida para conselho departamental, depois para Coordenadoria de Convênios e Captação de Recursos – COORCAP e para a Pró-Reitoria de Administração e Finanças (em casos de projetos que sejam vinculados a editais), em seguida, segue para o Conselho Setorial e após para o setor (o qual o departamento pertença), e, por fim, retorna para a PROEC para guarda, acompanhamento e para envio ao arquivo geral quando finalizado o projeto.

Já para as propostas vinculadas a Unidades Administrativas, iniciam seu trâmite também no protocolo, depois seguem para a COORCAP, em seguida para a PROAF, após para uma comissão científica designada pela PROEC, depois retorna para a PROEC e, em casos necessários, a proposta é encaminhada para o CAD, caso não seja necessário, permanece com a PROEC para registro, guarda, acompanhamento e para ao final da realização, siga para o arquivo geral.

Em seguida, a resolução menciona que para eventuais alterações é necessário consulta diretamente para a PROEC para que se informe o trâmite. Caso em algum desses setores julgarem necessário que a proposta passe pelo Comitê de Ética, o coordenador será responsável por realizar essa atividade e

encartar no projeto a resposta final do comitê. Cabe mencionar que as atividades só poderão ter início com o parecer favorável do comitê.

O último capítulo aborda sobre as disposições finais e transitórias, discorre sobre a impossibilidade de propostas serem conduzidas por proponente em afastamento, mas afirma que somente em casos excepcionais poderá haver essa concessão, caso o CAD julgue possível. Por fim, dispõe que os formulários mencionados ao longo do regulamento serão instituídos pela PROEC.

Como vimos na primeira parte deste trabalho, a curricularização da extensão tornou-se obrigatória para todos os cursos de ensino superior das universidades brasileiras e para a Unicentro não foi diferente. Desta forma, a Resolução nº 7 – CEPE/Unicentro de 16 de abril de 2018, incorpora além do que já mencionado na resolução anterior cinco artigos a mais.

Estes cinco artigos extras são semelhantes aos que aparecem na resolução do CNE, desta forma, a Unicentro somente acrescentou a necessidade de se conter a extensão nos currículos dos cursos, sendo assim, uma modificação não aprofundada e explicativa.

Em síntese, ao terminarmos a leitura das resoluções sobre extensão da Unicentro, percebemos sua similaridade com as políticas nacionais brasileiras de extensão. Desta forma, não há nada muito diferente ou excepcional que faça uma diferença grande, mas percebemos que há muita burocracia para uma proposta de extensão que, ao nosso ver, contribui para a pouca oferta da extensão universitária na Unicentro, tendo em vista o trabalho e esforço coletivo que tende ser feito para colocar um projeto/programa em prática.

2.2 O Laboratório de Educação do Campo e Indígena – Laeci

O Laboratório de Educação do Campo e Indígena – Laeci é um dos laboratórios do Departamento de Pedagogia da Unicentro que nasceu no ano de 2009. Este laboratório atualmente abriga o grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MovEcampo), o Curso de Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras²⁸ e o curso de Pedagogia: docência

28 Nome oficial do curso, porém, no âmbito da Unicentro, utilizamos o termo Pedagogia Indígena e em alguns momentos utilizaremos esse termo para referenciá-lo, com a finalidade de facilitar a fluidez do texto.

na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo²⁹ e a pós-graduação para os egressos da primeira turma de Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras.

O Laeci, conforme apontam Sapelli e Gehrke (2016), nasceu concomitante à promoção do primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unicentro. De acordo com o Relatório do Laeci (2008-2019)³⁰, o laboratório vem respondendo às demandas da classe trabalhadora – que, em sua maioria são sujeitos marginalizados do sistema universitário –, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

É importante mencionar que, inicialmente, o Laeci não possuía a letra “i” quando iniciou suas atividades, mas em 2018 estabeleceu projetos em parceria com comunidades indígenas do Paraná, o que acarretou na criação do curso de Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras no ano de 2019, desta forma, a letra “i” foi incluída na sigla, deixando de ser Laeci e passando a ser Laeci. A partir disso, foi criada uma logo para o laboratório, a qual busca apresentar elementos que articulam a Educação do Campo e Indígena e a universidade, como podemos ver na figura 2.

FIGURA 2 – LOGO DO LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA



Fonte: arquivo do Laeci, 2009.

29 Nome oficial do curso, porém, no âmbito da Unicentro utilizamos o termo Pedagogia Campo e em alguns momentos utilizaremos esse termo para referenciá-lo, com a finalidade de facilitar a fluidez do texto.

30 Esse relatório é feito pelos integrantes do laboratório e busca sistematizar as atividades realizadas pelo mesmo desde sua criação.

A logo do laboratório foi organizada pelo seu coletivo e demonstra a relação entre a Educação do Campo e Indígena e a universidade, representados assim, pelo girassol e o livro. O girassol além de ser um símbolo da Educação do Campo, as suas variadas pétalas em movimento, também representam as penas dos cocares indígenas, apresentando a articulação entre os três sujeitos envolvidos com as atividades do laboratório, neste caso, os indígenas, os camponeses e camponesas e a universidade.

Ao resgatarmos a história do Laeci, percebemos que o mesmo ocupou, ao longo desses 14 anos, quatro espaços físicos na Unicentro. O primeiro deles foi a bilheteria do cinema do campus Santa Cruz, um lugar apertado que mal cabia os integrantes do laboratório, conforme podemos ver na imagem 1.

IMAGEM 1 – PRIMEIRA SALA DO LAECI, OCUPADA DURANTE OS ANOS DE 2009-2011³¹



Fonte: a autora, 2023.

Em seguida, ocupou uma sala ao lado do Departamento de Pedagogia no bloco principal do campus Santa Cruz, mas a permanência do laboratório lá não foi longa. Depois disso, o Laeci foi para o espaço que atualmente é destinado ao Laboratório de Pedagogia Social, sala que está no bloco principal do campus Santa Cruz, mas que ainda não atendia às demandas que o laboratório possuía/possui; vemos isso na imagem 2.

31 Devido à falta de registros passados, as fotos foram tiradas no ano 2023 para compor essa dissertação, com a finalidade de ilustrar o que se fala.

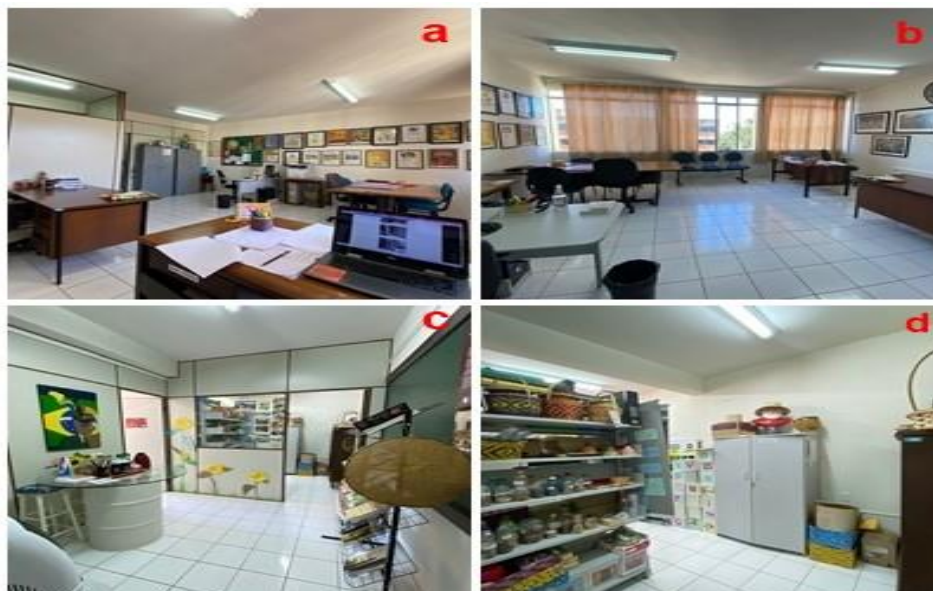
IMAGEM 2 – TERCEIRA SALA DO LAECI, OCUPADA DURANTE OS ANOS DE 2012-2013³²



Fonte: a autora, 2023.

Atualmente, o laboratório ocupa duas salas no terceiro andar do bloco M do campus Santa Cruz, salas essas que arquivam a memória desses 14 anos de existência do Laeci e as coordenações do curso de Pedagogia do Campo e Pedagogia Indígena e uma biblioteca com livros importantes que discutem a educação escolar indígena e do campo, como vemos na imagem 3.

IMAGEM 3 – SALA ATUAL DO LAECI DESDE 2013³³



Fonte: a autora, 2023.

32 Devido à falta de registros passados, as fotos foram tiradas no ano 2023 para compor essa dissertação, com a finalidade de ilustrar o que se fala.

33 Devido à falta de registros passados, as fotos foram tiradas no ano 2023 para compor essa dissertação, com a finalidade de ilustrar o que se fala.

As mudanças de sala refletem a necessidade que o laboratório teve de expandir seu espaço, pois com o tempo variadas atividades (além dos cursos, atividades de pesquisa, orientações e de extensão) foram incorporadas pela equipe do Laeci, o que demonstra também a força que o mesmo tem, pois apesar de não ser um departamento, abriga dois cursos de graduação e promove com certa constância cursos de pós-graduação.

Ademais, as atividades exercidas pelo Laeci apontam a dinâmica coletiva que o mesmo tem tido ao longo desses anos de atuação. Sapelli e Gehrke (2016) mencionam que o trabalho realizado pelo laboratório não é fruto apenas do esforço da Unicentro – dos professores que integram o laboratório –, mas é uma parceria desenvolvida por variados grupos, como as prefeituras dos diversos municípios em que o Laeci atua, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento de Atingidos por Barragens, o Movimento de Pequenos Agricultores, o Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação Agroecológica (Ceagro), a Articulação Centro-Oeste de Educação do Campo e com comunidades indígenas do Paraná.

Além desses sujeitos e dos professores do Departamento de Pedagogia, há docentes pertencentes a outros departamentos que atuam nos cursos e que contribuem de forma significativa com as atividades do laboratório. Ademais, o Laeci está constantemente articulado com educadores de outras universidades do Paraná por meio da mobilidade docente³⁴, estes se somam para dar aulas e, ainda, contribuem em atividades extras promovidas pelo laboratório, como palestras, cursos, oficinas e participação em projetos de pesquisa e extensão.

Conforme apontam Sapelli, Leite e Gehrke (2019), uma característica importante a ser mencionada sobre os cursos ofertados pelo laboratório é, que, esses acontecem a partir da demanda apresentada pelos movimentos sociais. Ao contrário do que muitos acreditam, esse vínculo entre os sujeitos do laboratório, os cursos e os movimentos sociais, não é uma relação de imposição e/ou catequização, pelo contrário, é dialógica, que nasce a partir da demanda

34 A mobilidade docente é um programa do governo que permite que professores de universitários atuem em universidades que não são a sua de “origem”, desta forma, um termo é firmado entre o professor de uma instituição para atuar em outra instituição por um período de tempo, essa atuação pode se dar por meio de disciplinas ou outras atividades (MEC, 2020).

dos movimentos sociais e que a universidade (por meio do Laeci) abraça. Após o aceite do laboratório, e das instâncias burocráticas da universidade, os envolvidos constroem coletivamente um projeto de formação para os sujeitos do Campo, das águas e das Florestas³⁵.

Os cursos ofertados pelo Laeci ocorrem de acordo com a Pedagogia da Alternância, que divide a formação dos estudantes em tempos educativos, neste caso, Tempo Universidade³⁶ (TU) e Tempo Comunidade (TC). O tempo universidade é o tempo em que os alunos estão em aula das disciplinas do curso (manhã e tarde) e possuem outras atividades formativas nos períodos noturnos e aos finais de semana (oficinas, minicursos, tempo leitura, tempo organização, seminários, entre outros), já o tempo comunidade é o momento em que os estudantes retornam para suas comunidades de origem e realizam trabalhos teórico-práticos nesses locais, sendo eles: pesquisas, leituras, entrevistas, estágios e atividades para o seu autossustento³⁷. Conforme Gehrke, Sapelli e Moraes (2016), a oferta do curso na alternância permite que estudantes de locais distantes se formem, pois se tivessem que frequentar diariamente a universidade não conseguiriam permanecer devido ao longo trajeto casa-universidade.

Além disso, compactuamos com Gimonet (1999, p. 44-45) quando o autor diz que “[...] a alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito”, pois é durante o TU e o TC que os estudantes conseguem articular a teoria e a prática.

O Laeci busca por meio de editais do governo Federal e Estadual financiamento para a realizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ao longo desses 14 anos, o laboratório participou de editais para a captação de recursos, como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo (Edital nº 02 de 23 de abril de 2008 FNDE/PROCAMPO/MEC), participou também de editais

35 Podemos ver isso nas cartas de solicitação de curso encaminhadas ao Laeci pelas Terras Indígenas de Mangueirinha e de Rio das Cobras nos anexos 1 e 2.

36 O tempo universidade é um período de 45/50 dias.

37 Por se tratar de um curso que tem estudantes advindos do campo, em sua maioria dependem do plantio e da colheita, portanto, os alunos se organizam para no tempo comunidade para a realização dessa atividade e sua organização financeira para quando não estiver no campo.

para projetos de extensão do Universidade Sem Fronteiras³⁸ do governo estadual e outros. Podemos ver no quadro 2, os financiamentos já conquistados pelo Laeci durante esse período.

QUADRO 2 – FINANCIAMENTOS ADQUIRIDOS PELO LAECI POR MEIO DE EDITAIS FEDERAIS E ESTADUAIS DE 2009 A 2022

AGÊNCIA FINANCIADORA	VALOR	PERÍODO	FINALIDADE	SITUAÇÃO
UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS	R\$ 68.436,08	2009-2010	Verba de custeio, capital e bolsas	Encerrado
FNDE/MEC	R\$ 242.424,25	2009-2011	Financiar as atividades da Ledoc	Encerrado
FNDE/MEC - 00005/11	R\$ 152.000,00	2011-2013	Financiar as atividades da Ledoc	Encerrado
CAPES/PIBID/DIVERSIDADE	R\$300.960,00	2011-2013	Financiar atividades da Ledoc	Encerrado
CAPES/PIBID/DIVERSIDADE	R\$614.880,00	2011-2013	Bolsas para professores e bolsistas	Encerrado
FNDE/MEC - 78778/12	R\$ 126.899,00	2012-2013	Financiar as atividades da Ledoc	Encerrado
Novos Talentos (Redes de Saberes Ambientais para a Formação de Educadores e Desenvolvimento da Cultura Científica na Região Centro-Sul do Paraná) – Subprojeto: Formação continuada em Educação do Campo: reflexões sobre currículo, planejamento e práticas pedagógicas	R\$ 66.000,00	2013-2015	Verbas de custeio e bolsa monitores	Encerrado
Chamada 43/2013 CAPES Projeto de pesquisa: Análise do processo de implementação, dos fundamentos teórico-metodológicos e da origem histórica da proposta curricular dos “complexos de estudo”	R\$ 9.100,00	2014-2015	Verbas de custeio e capital	Encerrado
CHAMADA MCTI/MDA-INCRA/CNPq N° 19/2014 Residência Agrária - Fortalecimento da Juventude Rural	Valor do projeto: 774.480,00 Valor que total foi depositado: 744.883,11	2015-2016 (com prorrogação até junho de 2017).	Trabalho com a juventude de escolas de acampamento do Paraná que tenham Ensino Médio, exercitando	Encerrado

38 O Programa Universidade Sem Fronteiras é um programa do governo do Estado do Paraná, promovido pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, este programa financia projetos de extensão universitária a partir de uma seleção.

Título do Projeto: Formação em Agroecologia dos jovens no Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida.			práticas de agroecologia	
MEC/SESu - 2015/2016 Programa de Extensão Universitária – Complexos de Estudo: produção e socialização do conhecimento em Escolas do Campo	R\$ 232.480,00	2015/2016	Formação de educadores de acampamento	Não houve o repasse
Incra/Pronera Graduação em Pedagogia	R\$ 1.247.023,22 Desse valor, R\$ 794.808,71 já foi depositado	2020-2024	Formação inicial de educadores do campo	Em andamento
CAPES/PIBID – Indígena	R\$ 136.500,00	2020-2021	Bolsas para professores e bolsistas	Encerrado
SETI/Pedagogia Indígena	R\$ 20.000,00	2021	Recurso fornecido pela SETI, para alimentação, impressões, compra de material de expediente e hospedagem para o curso de Pedagogia Indígena	Encerrado
UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS Projeto: Produção Interdisciplinar, Intercultural e Bilingue de materiais didáticos para alfabetização em contexto indígena no Paraná	R\$ 144.240,00	2021-2022	Bolsas para professores e bolsistas	Encerrado
SETI/Unicentro/Pedagogia Indígena	R\$ 70.000,00	2022	Recurso destinado para alimentação, impressão e compra de material de expediente para o Curso de Pedagogia Indígena	Em andamento
Total de recursos aguardando depósito				503.355,11
Total de recursos recebidos				3.458.872,55
Total de recursos recebidos e a receber				3.943.345,66

Fonte: Relatório do Laeci, 2009-2019 e ampliado pela autora, 2023.

De acordo com os dados apresentados no quadro, vimos que um projeto de extensão não teve seu valor depositado – indicado em vermelho –, neste

caso, vindo a não acontecer, julgamos pertinente dizer que, esse projeto foi afetado devido as articulações políticas para o golpe de 2016³⁹.

É necessário dizer, que o recurso no valor de R\$ 70.000,00 destinado ao curso de Pedagogia Indígena foi conseguido pelo esforço coletivo envolvendo o Laeci, a reitoria da Unicentro e a Seti. Esse recurso ainda não foi todo executado devido as regras orçamentárias da universidade, neste caso, só há a possibilidade de usar R\$20.000,00 a cada 3/4 meses, sendo assim, como o recurso foi adquirido ao final de 2022, só foi possível utilizar até o momento o valo de R\$18.859,40.

Com o quadro, podemos perceber que em 14 anos o Laeci trouxe/traz para Unicentro uma quantia considerável, e esses valores contribuem significativamente para a universidade. Percebemos ainda que, mesmo sendo um valor alto, muito se faz sem nenhum apoio financeiro, sabemos que essa é a realidade da maioria das instituições públicas no Brasil, a falta de investimento demonstra a falta de políticas públicas específicas para a educação nacional.

Por fim, com a finalidade de melhor explicarmos as atividades que foram/são realizadas pelo Laeci, apresentamos a seguir como se deu/dá o ensino, a pesquisa e a extensão no laboratório, visando demarcar os cursos, as pesquisas e os projetos de extensão realizados pelo mesmo, entrelaçando sua história e apontando suas características específicas.

2.2.1 Ensino

2.2.1.1 A Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc

Como vimos na subseção anterior, o Laeci tem promovido cursos de graduação e pós-graduação desde 2009, e como pontuado anteriormente, a Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) foi o marco que deu início aos trabalhos no laboratório. Desta forma, Gehrke, Sapelli e Moraes (2016) apontam

39 Estudiosos apontam que, o processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff foi uma das estratégias para desmontar as políticas sociais construídas pelo governo do PT durante os anos de 2001 e 2015. O golpe de 2016 demonstrou como a direita neoliberal brasileira se articulou para que Jair Messias Bolsonaro chegasse à presidência em 2019. Para saber mais ler: SOUZA, F. V. L. de. Contextualizando o golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais. In: **VI Seminário Cetros: crise e mundo do trabalho no Brasil**. Universidade Estadual do Ceará – UECE: Itaperi, 2018.

que, a Ledoc foi aprovada em 2009, a partir do edital nº 02 de 23 de abril de 2008 do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Este é um programa do MEC que visou a implementação de cursos em universidades públicas em todo o país para formar educadores para atuar nas escolas do campo.

O Procampo, foi um programa nacional que visa formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo. O programa foi idealizado e realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁴⁰. Segundo Formigosa, Silva e Souza (2012), o Procampo enriquece o debate sobre a perspectiva de uma escola com a “cara” da comunidade que ela atende, tentando evidenciar suas características e particularidades, sendo assim, uma escola que reflita o campo.

O Procampo, pelas normativas da SECADI, pretende enriquecer o debate na formação dos professores das escolas do campo, associando sua formação através de processos educativos contextualizados, e sintonizados socioculturalmente com a realidade local e a diversidade da região, buscando evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo (FORMIGOSA; SILVA; SOUZA, 2012, p. 5).

Compactuamos com Formigosa, Silva e Souza (2012), quando os autores defendem que o Procampo foi uma forma de atender a LDBEN quando a mesma menciona sobre as escolas do campo, pois é por meio de programas como estes que formamos professores camponeses para atuarem nas suas comunidades, e são eles que incentivam e fortalecem a educação no/do campo. Além disso, podemos afirmar que uma formação docente específica acarretará numa educação emancipatória e humana, as vistas de fomentar entre as crianças, adolescentes e jovens a permanência no campo.

Em vista disso, podemos afirmar que, o Procampo evidenciou a luta por uma sociedade mais justa e contribuiu para um projeto de sociedade com valores

40 Segundo Saldaña (2022), a SECADI foi criada em 2004 e tinha como objetivo atender os sujeitos que sempre foram marginalizados pelo sistema educacional (ribeirinhos, quilombolas, jovens e adultos, sujeitos do campo e estudantes com deficiência). Essa secretaria foi duramente criticada pelo governo Bolsonaro e durante os primeiros dias de seu mandato foi extinta. Ao final de 2022 e após o resultado das eleições presidenciais, Lula prometeu recriar a secretaria e voltar com os programas e projetos que a mesma incentivava.

mais humanitários e coletivos, e, também, auxilia a pensar num processo de extrativismo consciente e agroecológico, em que os sujeitos compreendam suas responsabilidades com a natureza. Formigosa, Silva e Souza (2012), apontam que é por meio de programas como este que a universidade atende quem esteve/está à margem das políticas públicas educacionais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (Unicentro, 2010), o curso visava fortalecer uma política nacional para a Educação do Campo, neste caso, o Procampo, e tinha como objetivo geral formar educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas do campo comprometidos com uma educação no e do campo. Além disso, tinha mais nove objetivos específicos, sendo eles:

- Formar educadores/as para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade;
- Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento, nas escolas do campo;
- Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;
- Promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Formar educadores e equipes pedagógicas vinculadas aos movimentos sociais e organizações populares para atuarem na realidade educacional do campo;
- Discutir, refletir e sistematizar conhecimentos sobre as questões atuais da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo;
- Elaborar subsídios teóricos de acordo com o paradigma da Educação do Campo e da Questão Agrária (PQA), que se opõe ao conceito de capitalismo Agrário (Projeto de Campo desenvolvido pelo sistema capitalista);
- Produzir materiais didático-pedagógicos para o trabalho nas escolas do campo;
- Contribuir para o desenvolvimento do território da cidadania da Cantuquiriguaçu: desenvolvimento humano, sustentável e ambiental (Unicentro, 2010, p. 13-14).

Em 2013 o Procampo foi extinto e passou a vigorar o Pronacampo, tornando-se uma política somente para as universidades federais. O Pronacampo foi instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 e tem como objetivo construir ações articuladas que asseguram a melhoria do

ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação.

Os eixos de trabalho do Pronacampo são: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e; infraestrutura física e tecnológica. As ações do programa visam a melhoria da educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2010).

É necessário mencionar que, o projeto da Ledoc foi construído coletivamente, e contou com a participação de professores de diversos departamentos da universidade, como os departamentos de Letras (DELET/G), Artes (DEART/G), Matemática (DEMAT/G), Ciências Biológicas (DEBIO/G), Química (DEQ/G), Física (DEFIS/G) e Educação Física (DEDUF). Além dos departamentos, a construção do projeto contou também com integrantes dos movimentos sociais do campo e professores pesquisadores da área de outras instituições e municípios (UNICENTRO, 2010).

Além da parceria com outros departamentos para a construção da proposta pedagógica, professores de outros departamentos ministraram disciplinas no curso, o que contribuiu para qualificar a formação dos estudantes. É sabido que, o professor que de fato estuda uma determinada área consegue atingir os alunos com maior facilidade.

Dito isto, Gehrke, Sapelli e Moraes (2016), mencionam que a aprovação do projeto ocorreu com certa morosidade, tendo em vista que os setores da universidade não viam importância em formar sujeitos do campo, por não compreenderem a necessidade de fortalecer o vínculo universidade e movimentos sociais, e, também por não entenderem a formação por áreas do conhecimento e por alternância. Após idas e vindas do projeto para ajuste e nove meses de impasses, o projeto foi aprovado.

Ainda de acordo com Gehrke, Sapelli e Moraes (2016), a Ledoc na Unicentro iniciou as atividades no ano de 2010 e finalizou em 2013. Com carga horária total de 3.272 horas, e que estava dividida em 400h para realização de estágios, 200h de atividades complementares e as 2.672h restantes competiam a carga horária das disciplinas ministradas de forma presencial.

Para a seleção dos acadêmicos, Gehrke, Sapelli e Moraes (2016) pontuam que foi realizado um vestibular diferenciado que contava com uma prova de redação com temática relacionada às questões do campo. Participaram da seleção mais de 400 candidatos, destes, foram selecionados 60 e ao final dos 4 anos se formaram 34. Este curso, segundo os autores, enfatizou a formação de docentes nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Os estágios desta turma foram realizados desde o 1º ano do curso, a disciplina de estágio possuía o nome de Prática de Ensino I, II, III e IV – Estágio Supervisionado, o estágio desde o primeiro ano, constrói uma relação com a escola, e, neste caso, contribuiu para que os estudantes pudessem realizar estágios em áreas do conhecimento diferentes, por exemplo, no 2º ano, os alunos realizaram estágio nas áreas de Matemática e Biologia. Todos os estágios foram realizados em escolas do campo ou em escolas localizadas em áreas urbanas, mas que atendiam crianças advindas do campo. Gehrke, Sapelli e Moraes (2016) mencionam que a experiência do estágio foi rica para os estudantes, pois os mesmos puderam relacionar conhecimentos teóricos com a prática nas escolas.

Os Tempos Universidade desta turma, aconteceram de forma itinerante, num primeiro momento, as atividades foram realizadas em Laranjeiras do Sul/PR no Seminário dos Xaverianos, mas com o decorrer do curso, percebeu-se a necessidade de se aproximar mais e ocupar os espaços da universidade, sendo assim, os alunos ficaram alojados na Fundação de Desenvolvimento Econômico Rural da Região Centro-Oeste do Paraná (Rureco) em Guarapuava/PR (GEHRKE; SAPELLI; MORAES, 2016).

A turma participou do Pibid Diversidade, uma “modalidade” do programa que incentiva a formulação de projetos na formação inicial de docentes para atuarem em escolas indígenas e do campo – nestas, inclui-se as comunidades quilombolas e ribeirinhas (MEC, 2014). Desta maneira, os educandos foram contemplados com a bolsa do Pibid e de acordo com Gehrke, Sapelli e Moraes (2016), realizaram atividades teórico-práticas nas escolas vinculadas ao projeto durante o tempo comunidade.

Como os cursos são demandados pelos movimentos sociais, eles possuem algumas atividades semelhantes as práticas oriundas dos movimentos,

desta forma, um costume importante a ser mencionado, é que as turmas/cursos ofertadas pelo laboratório, possuem um nome, uma palavra de ordem e uma logo que represente os integrantes daquela turma o que auxilia na construção de uma identidade coletiva.

Os estudantes da Ledoc deram o nome de “Campo em Movimento”, este nome demonstra o movimento em luta por uma educação do campo dialética. De acordo com o relatório do Laeci (2008-2019, p. 7),

O nome Campo em Movimento representa o Movimento da luta pela educação do campo; o movimento dialético da realidade, movimento da história, movimento da luta pela terra, movimento religioso, a luta dos movimentos sociais do campo, enfim, a movimentação do povo camponês pela construção de uma nova sociedade, por um projeto de educação, de campo e um modelo de produção que valorizem a vida e o respeito à terra e a natureza.

A palavra de ordem da turma Campo em Movimento era: “estudar, praticar, buscar conhecimento são passos ‘pra’ vitória do campo em movimento”. A logo da turma foi organizada pelos estudantes e demonstra a relação entre o campo e a educação, a partir dos símbolos da educação do campo, do campo e das áreas do conhecimento dispostos sobre um livro, conforme podemos ver na figura 3.

FIGURA 3 – SÍMBOLO DA TURMA CAMPO EM MOVIMENTO, 2010



Fonte: arquivo do Laeci, 2010.

Essas características (nome da turma, palavra de ordem e símbolo), fazem com que o estudante se sinta pertencente ao movimento, o que contribui positivamente na sua formação. Ademais, também é um processo de aprendizagem, decidir coletivamente por um nome, uma palavra de ordem e um símbolo, não é uma tarefa nada fácil se levarmos em consideração a diversidade presente numa turma.

Por fim, outra característica fundamental do Laeci é a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; durante os 4 anos de curso, os estudantes da Ledoc puderam participar de projetos de pesquisa e de extensão. Além disso, de acordo com as Propostas Metodológicas (Promet) – 2010, 2011, 2012 e 2013 – da turma, os alunos tinham diversos tempos educativos, que são considerados importantes, sendo eles: tempo lazer-esporte, tempo mística⁴¹, tempo organicidade, tempo leitura e outros, esses tempos contribuem significativamente para a formação humana e integral do sujeito estudante.

Em visto do que foi exposto, seguiremos a discussão com o curso de Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), apresentando suas características específicas e elementos importantes para a compreensão do mesmo.

2.2.1.2 O curso de Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo

O curso de Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo nasceu da demanda dos movimentos sociais, neste caso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e o Movimento Quilombola. Este curso é financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Por meio do Decreto Nº. 7.352, de 2010, o Pronera se consolidou como política pública, e, de acordo com Moraes (2018), este decreto é um marco nas lutas dos movimentos sociais do campo por seus direitos humanos e sociais. A

41 Segundo Souza (2012), a mística é uma atividade realizada pelo MST e utilizada para divulgar suas ideias, princípios e objetivos e buscam proporcionar ao trabalhador sem-terra uma compreensão mais ampla de si e do mundo que o circunda.

autora aponta que o Pronera é uma resposta do Estado diante das pressões dos movimentos sociais do campo por uma educação do/no campo.

O objetivo do Pronera é desenvolver projetos educacionais formais desempenhados por instituições de ensino públicas para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e projetos feitos pelos órgãos estaduais, se reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra (BRASIL, 2016).

Segundo o Manual de Operações do Pronera (2016), os jovens e adultos beneficiados pelo programa reconhecem-se como sujeitos de direito e capazes de construir uma identidade camponesa e passam a lutar contra o movimento agrícola burguês. Além disso, o Pronera é “[...] um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social” (BRASIL, 2016, p. 9).

Para a realização de cursos, as propostas pedagógicas devem seguir os princípios político-pedagógicos orientados pelo Pronera, estes possuem seis tópicos: democratização do acesso à educação, inclusão, participação, interação, multiplicação e participação social.

a) Democratização do acesso à educação: a cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária será assegurada, também, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo.

b) Inclusão: a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária.

c) Participação: a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos.

d) Interação: as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo.

e) Multiplicação: A educação do público beneficiário do Pronera visa a ampliação do número de trabalhadores rurais alfabetizados e formados em diferentes níveis de ensino, bem como, garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária.

f) Participação social: o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é condição essencial para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais (BRASIL, 2016, p. 14-15).

Segundo ainda o Manual de Operações do Pronera (2016), os cursos devem ter um caráter problematizador e devem ser teoricamente consistentes e contextualizados, levando o sujeito a compreender as contradições existentes na sociedade, e, devem oportunizar um processo de ensino-aprendizagem dialógico e participativo.

Posto isso, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia do Campo⁴² (Unicentro, 2020), a construção da proposta se deu por esforços múltiplos, sendo organizado por professores do Departamento de Pedagogia e dos demais departamentos da Unicentro, integrantes dos movimentos sociais do campo e por professores e pesquisadores da Educação do Campo.

Ainda de acordo com a PPC (2020), o curso conta com carga horária total de 3.902 horas, e que está dividida em 400h para realização de estágios, 200h de atividades complementares e as 3.302h restantes competem a carga horária das disciplinas ministradas de forma presencial.

O processo do curso tramitou de forma relativamente rápida, porém o que de fato demorou para acontecer, foi o repasse da verba do Incra para a Unicentro. Inicialmente, o curso iniciaria suas atividades no ano de 2017, porém com a falta de repasses este teve que ser adiado, essa falta de repasse se deu pelo golpe de 2016, o qual dificultou e destruiu muitas políticas públicas nacionais conquistadas ao longo dos governos Lula e Dilma, conforme vimos no capítulo 1.

O curso é destinado a sujeitos beneficiários da Reforma Agrária, moradores de assentamentos e acampamentos e sujeitos dos Quilombos, e tem como objetivo formar educadoras e educadores Licenciados em Pedagogia para

42 Como dito anteriormente, adotaremos esse nome pois facilita a fluidez do texto e é o nome que o curso é popularmente conhecido no âmbito da Unicentro.

atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para as áreas da Reforma Agrária (UNICENTRO, 2020).

O primeiro vestibular aconteceu em 2016 e foi uma de redação em Língua Portuguesa, dos candidatos, 60 foram aprovados, porém, com a demora do repasse de verbas, o curso só iniciou suas atividades no final do ano de 2020 de forma remota, pois o mundo inteiro ainda se encontrava sob a pandemia de Covid-19. Essa demora para o início das aulas, acarretou na desistência de inúmeros aprovados no vestibular, desta forma, houve a necessidade de realização de novos processos seletivos.

Após a constatação de alguns haviam desistido, houveram mais 2 processos seletivos, estes por sua vez, foram uma média com base nas notas do Ensino Médio. Para os estudantes das escolas itinerantes foi com base nos pareceres⁴³ – o parecer é uma modalidade de avaliação adotada pelo MST, este deve conter elementos sobre avanços e limites do educando, tendo ainda espaço para o registro da autoavaliação e um espaço específico para as anotações da família (MST, 2008) – de cada educando; desta forma, fez-se uma média (nota) por meio do parecer, a qual classificou os alunos.

Como dito anteriormente, os cursos ofertados pelo Laeci possuem uma característica importante, que é a construção de uma identidade, neste caso, a turma de Pedagogia do Campo construiu o nome Abayomi Marias, levando em consideração o significado da palavra, que é encontro precioso e o Marias vem das várias personalidades que existem na turma. Logo, torna-se um encontro precioso entre os que estão na turma.

A turma Abayomi Marias também construiu uma logo, e ela foi produzida pela acadêmica Aline Carolaine Carolino. A estudante tem uma habilidade de desenhar, portanto, foi eleita pela turma, para confeccionar a logo a partir das ideias dada pelo coletivo.

43 Para saber mais ler: MST. **Escola itinerante do MST**: história, projeto e experiência. Curitiba: SEED, 2008. 86 p. (Coleção Cadernos da Escola Itinerante, Ano 3, n. 1, abril de 2008)

FIGURA 4 – LOGO DA TURMA ABAYOMI MARIAS, 2020



Fonte: arquivo do Laeci, 2020.

A logo possui uma simbologia muito clara, que é a ligação da terra e a identidade da turma, ligada ao símbolo da Educação do Campo, os elementos que representam a luta por ela – a pá e as bandeiras e apresenta a partir das pessoas, a diversidade que encontramos no campo.

Por conseguinte, como a turma Campo em Movimento, a turma Abayomi Marias também tem a itinerância presente no curso. As atividades iniciaram na Rureco, porém devido às condições do não repasse total da verba pelo Incri – vimos isso na tabela de recursos –, houve a necessidade de procurar outro lugar. Na última etapa que ocorreu em março de 2023, a turma se hospedou no Espaço Paixão Pela Vida, cedido de forma gratuita pela Paróquia Santa Cruz e os estudantes tinham aula no Campus Santa Cruz da Unicentro⁴⁴.

Este curso, conta com estudantes advindos de várias regiões do Paraná e dos estados de São Paulo e Minas Gerais, e para a realização dos estágios, essa diversidade também foi presente. A matriz curricular do curso prevê a disciplina de estágio desde o primeiro ano do curso, porém, de acordo com a PPC (2020) do curso, a disciplina de estágio é construída gradativamente.

⁴⁴ Como o curso ainda está em andamento, não sabemos se os alunos se hospedarão em outros locais, mas destacamos que a itinerância é uma característica do curso, portanto, caso haja necessidade, os estudantes podem ocupar outros espaços tanto para moradia quanto para aulas.

Inicialmente, os estudantes compreendem as legislações de estágio e conhecem os campos de atuação do pedagogo, na disciplina de estágio II, os estudantes analisam as documentações da escola e fazem um inventário da realidade, no 3º e 4º ano do curso, os estudantes partem para a prática; no 3º realizaram o estágio de observação e no 4º realizarão mais uma carga horária de observação e a regência.

Nessa perspectiva, os estudantes da Pedagogia do Campo realizaram estágios em escolas dos municípios que residem, em escolas itinerantes, em escolas do campo e em escolas rurais. Os locais diversos trazem uma riqueza para os debates sobre o estágio na disciplina, o que contribui positivamente para a formação dos estudantes.

Como as propostas dos cursos do Laeci acontecem com base na organização do MST, os alunos possuem diversos tempos educativos, e de acordo com as PROMET das 1ª e 2ª etapa do curso (2020-2021), são eles: tempo lazer-esporte, tempo mística⁴⁵, tempo organicidade, tempo leitura, tempo reunião, tempo organização pessoal e outros. Como dito anteriormente, esses tempos educativos qualificam a formação dos estudantes.

Dando sequência aos dados sobre o ensino no Laeci, no próximo subitem trataremos sobre o curso de Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras, que é ofertado desde 2019 e já teve sua primeira turma formada.

2.2.1.3 A Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras

A Licenciatura em Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras⁴⁶ nasceu da demanda da comunidade indígena Rio das Cobras e, suas lideranças, após projetos de extensão realizados pelos integrantes do Laeci na comunidade. Tais lideranças fizeram uma carta solicitando o curso, a qual repercutiu e incentivou a Terra Indígena de Mangueirinha a fazer também.

45 Segundo Souza (2012), a mística é uma atividade realizada pelo MST e utilizada para divulgar suas ideias, princípios e objetivos e buscam proporcionar ao trabalhador sem-terra uma compreensão mais ampla de si e do mundo que o circunda.

46 Como dito anteriormente, adotaremos esse nome pois facilita a fluidez do texto e é o nome que o curso é popularmente conhecido no âmbito da Unicentro.

Segundo Gehrke, Sapelli e Faustino (2020) os projetos de extensão que foram realizados com a comunidade indígena de Rio das Cobras evidenciaram alguns fatores, como: a falta de pedagogos e pedagogas indígenas nas escolas indígenas, a supressão do protagonismo dos indígenas nas tomadas de decisão sobre a escola; gestão escolar à mercê dos não indígenas; a privação de diálogo entre os processos de alfabetização na língua materna e na língua indígena; poucos professores de Educação Infantil indígenas e, a inexistência de material didático específico.

Com essas evidências, os professores que atuaram nos projetos de extensão sinalizaram aos participantes a necessidade de se procurar cursos específicos para formar pedagogos e pedagogas indígenas, disto, nasceu a demanda acima comentada. Ainda com base em Gehrke, Sapelli e Faustino (2020), o documento de solicitação foi encaminhado à Reitoria da Unicentro em reunião e depois protocolado na universidade, fato esse que salienta que a demanda não nasceu da universidade, mas sim, dos povos indígenas.

A criação do projeto do curso de Pedagogia Indígena iniciou em 2018 e foi pensado e organizado por muitas mãos e mentes, conforme indicam Gehrke, Sapelli e Faustino (2020). Criou-se uma comissão interna na Unicentro, e com o caminhar das atividades, somaram-se ao projeto lideranças e estudantes indígenas, pesquisadores da educação escolar indígena do Paraná e pessoas ligadas aos movimentos indígenas e da Comissão Universidade para os Índios (CUIA).

Ainda em 2018, foi realizado o Seminário Preparatório do Curso de Pedagogia Indígena que reuniu mais de 500 pessoas, com o objetivo de discutir e projetar o curso. Nas pessoas presentes, destacaram-se as lideranças indígenas Kaingang, Guarani e Xetá, pessoas ligadas aos Núcleos Regionais de Educação (NRE), pesquisadores e estudantes do Paraná (GEHRKE; SAPELLI; FAUSTINO, 2020). Esse seminário foi de grande auxílio para a finalização da proposta do curso, e, tomou o caráter dialógico (Freire, 1996) necessário, de não se fazer para, mas com os sujeitos interessados no processo.

Após esse esforço, a Unicentro encaminhou para o Conselho Estadual de Educação (CEE) um pedido para a realização da oferta do curso, e por meio do Parecer CEE/CP nº 03/18 de 19 de outubro de 2018 foram aprovadas três ofertas desse curso a partir de 2019. O curso, portanto, como aludem Gehrke, Sapelli e

Faustino (2020) tomou um caráter muito especial, pois o mesmo é vinculado ao Departamento de Pedagogia, coordenado pela equipe do Laeci e envolve professores e pesquisadores de vários cursos do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Unicentro e professores de outras IES do Paraná.

À vista disto, o curso tem como objetivo formar professores e pedagogos indígenas para exercer funções de docência e de gestão da Educação Básica em contextos de educação e saberes indígenas, em espaços escolares e não-escolares (PPC, 2018).

Gehrke, Sapelli e Faustino (2020) relatam que o curso tem carga horária total de 3.200 horas, sendo elas 400 horas para estágio e 200 horas para atividades complementares, as 2.600 horas restantes competem às disciplinas ministradas de forma presencial e em alternância, considerando os tempos universidades e comunidade. No que se refere às disciplinas, o curso apresenta disciplinas específicas e que auxiliam no processo de retomada da valorização dos saberes tradicionais. Vemos isso, no quadro 3:

QUADRO 3 – DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA INDÍGENA, UNICENTRO, 2019

DISCIPLINA	ANO	EMENTA
Laboratório de Língua Materna (Guarani, Kaingang e Xetá)	Está presente ao longo dos 4 anos	Conta com estudos sobre a língua materna, Oralidade, escrita e análise linguística em língua materna e suas parcialidades.
Laboratório de Alfabetização e Letramento Bilingue I e II	Está presente nos 2 primeiros anos do curso	Fundamentos de alfabetização, do letramento e do bilinguismo. Aspectos teóricos e metodológicos de alfabetização bilingue.
História dos Povos Indígenas	1º ano	Estudo e história dos povos indígenas no continente americano: cultura material, organização social, e relações socioculturais. Territorialização dos indígenas no Brasil e no Paraná.
Pensamento Filosófico e Interculturalidade	1º ano	A Filosofia e suas "tradições" a partir da perspectiva intercultural.
Organização da Educação e dos Saberes Indígenas	2º ano	Conhecimento da cultura indígena visando atender a lei TL 645/2008. Articulação entre os saberes indígenas e ocidentais, buscando respeito à forma de organização social, política, cultural, socioeconômica e religiosa dos povos indígenas.
Gestão Escolar Indígena	3º ano	Contexto político-econômico da educação contemporânea e gestão escolar. Teorias da gestão. Atuação do Pedagogo e articulação com a equipe

		pedagógica na gestão democrática da escola indígena.
Literatura Infanto-Juvenil Indígena	4º ano	introdução as teorias da literatura indígena e de literatura infanto-juvenil estratégias de ensino. Apresentação e análises críticas de obras infanto-juvenis selecionadas escrita por e sobre os povos indígenas de diversas etnias do Brasil.
Análise e Produção Didática para escolas indígenas	4º	Fundamentos para a produção de manuais didáticos para culturas bilíngues. Análise e produção de materiais didáticos para escolas indígenas

Fonte: construído pela autora a partir da PPC do curso, 2023.

Além dessas disciplinas mencionadas, há disciplinas optativas que também buscam o mesmo objetivo, e, para além, toda a grade curricular tenta de forma objetiva articular os fundamentos com a escola indígena, pois sabemos que isso é primordial nesta formação específica.

Segundo o Relatório do Laeci (2009-2019) as provas do vestibular foram realizadas de forma descentralizada para viabilizar a participação dos candidatos, mesmo assim, dos 297 inscritos, 178 compareceram. Os locais das provas foram Guarapuava, Matinhos, Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Cornélio Procópio.

Dos participantes, 150 indígenas foram aprovados e 58 foram chamados em primeira chamada. Destes, ao longo do curso alguns foram desistindo⁴⁷ e se formaram na primeira turma, 22 acadêmicos, sendo eles 3 da etnia Xetá, 10 da Guarani Mbyá, 1 Avá Guarani e os outros 8 da etnia Kaingang, que eram a maioria da turma. Cabe mencionar que os acadêmicos que não desistiram e não se formaram ao final do 4º ano estão cursando as disciplinas que ficaram reprovados durante o ano letivo de 2023, logo, a projeção é que mais 9 acadêmicos se formem.

As ofertas deveriam ser consecutivas, mas devido a pandemia de Covid-19, no ano de 2020 não houve vestibular, sendo assim, o 2º vestibular nos mesmos moldes do primeiro aconteceu em julho de 2021, o qual dos 100

47 As desistências se deram por variados motivos, como a não identificação com a profissão, a falta de compromisso com o curso e outros, mas o principal fator que fez com que os alunos desistissem foi a não liberação da Secretaria de Educação – SEED do Paraná dos estudantes que trabalhavam nas escolas como professores da língua materna para frequentarem o curso.

candidatos, apenas 23 foram prestar a prova, 22 foram aprovados e, destes 18 permanecem no curso. Ainda sobre isso, a terceira oferta está para acontecer em maio de 2023, para este vestibular, houve a pretensão de mais de 100 candidatos, dos quais serão selecionados 60 para compor a terceira turma.

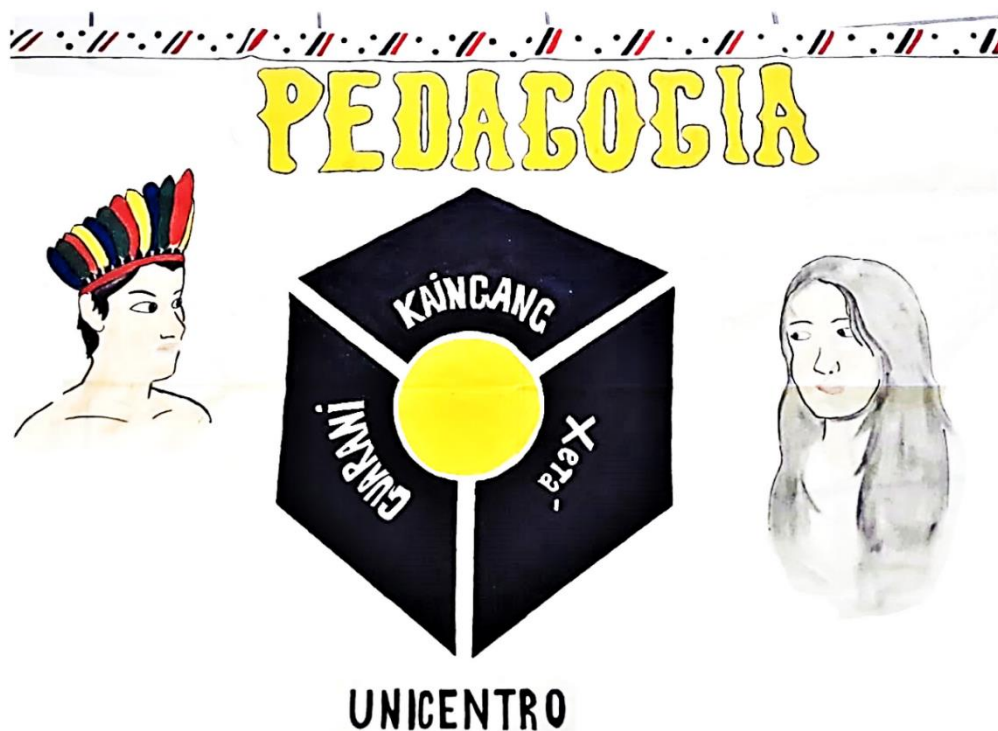
Além do caráter interdepartamental e interinstitucional do curso, outra característica marcante é que os estudantes, para frequentarem as aulas, não precisam se deslocar até a universidade, neste caso em específico, a universidade se desloca até a terra indígena. Desta maneira, o curso iniciou suas atividades no Colégio Estadual Indígena Rio das Cobras no município de Nova Laranjeiras/PR, posteriormente, as aulas foram realizadas na Casa Familiar Rural do mesmo município, porém após o espaço ser acometido por um incêndio o curso voltou a funcionar na terra indígena, agora não mais na escola, mas numa Unidade Avançada da Unicentro reformada pela prefeitura de Nova Laranjeiras.

Seguindo a mesma ideia de identidade da Ledoc e da Pedagogia do Campo, os estudantes da primeira turma da Pedagogia Indígena deram o nome para turma de “Guerreiros”. Esse foi pensado por compreenderem a importância da luta por uma educação de qualidade para os povos indígenas, e os mesmos escreveram a palavra de ordem: “Ava, Guarani, Kaingang, Xetá, todos somos uma família, juntos somos fortes!”.

Já a segunda turma decidiu pelo nome “Raízes da Natureza”, este nome advém da necessidade de lembrar as origens indígenas, percebendo a importância da natureza para os povos originários; a palavra de ordem dessa turma é “Kaingang e Guarani de história milenar, preservamos a natureza, existimos, resistimos e lutaremos até o fim! Haha! Huhu! Essa terra é nossa”

As duas turmas possuem o mesmo símbolo, o qual relaciona a universidade e as três etnias presentes no curso, como podemos ver na figura 5 a seguir.

FIGURA 5 – SÍMBOLO DO CURSO DE PEDAGOGIA INDÍGENA, 2019



Fonte: arquivo do Laeci, 2019.

O símbolo proposto apresenta a logo da Unicentro com dois indígenas ao lado e com os nomes das etnias gravados na identidade visual da universidade e, ainda, apresenta a marca tribal de cada etnia. Esse símbolo apresenta a relação povos indígenas e universidade.

Por fim, o curso promove variadas atividades para além das aulas e da realização de trabalhos, os estudantes são convidados a participar de semanas agroecológicas, de atividades culturais, palestras e oficinas. Além disso, a coordenação tenta levar os alunos no campus da Unicentro para proporcionar momentos de troca de conhecimentos com os outros departamentos e ocupar os espaços da universidade.

Para finalizar a parte referente ao ensino promovido pelo Laeci, discorreremos a seguir sobre a Pós-Graduação em Educação do Campo, oferecida para egressos da Ledoc e formados em licenciatura.

2.2.1.4 A Pós-graduação em Educação do Campo

A Pós-graduação em Educação do Campo ofertada pelo Laeci, é a primeira pós-graduação totalmente gratuita da Unicentro, além disso, foi a única

que ocorreu em regime da alternância. Esse curso de especialização nasceu a partir da extensão e dos debates acadêmicos sobre a consolidação de uma política de formação de educadores do campo.

O curso de especialização proposto apresenta-se como uma das formas de enraizar ainda mais o debate sobre a educação do campo na universidade, de articular as necessidades de formação de uma população historicamente alijada das políticas sociais, entre elas a educacional, com a necessidade de fortalecimento da pesquisa sobre a educação do campo (Unicentro, 2010, p. 7).

Os objetivos para essa especialização são: a) construir e estreitar os vínculos entre os movimentos sociais e a universidade, com a finalidade de contribuir no debate analítico-científico sobre educação do campo; b) Fortalecer a pesquisa sobre a educação do campo; c) Aprofundar a compreensão sobre constituição do campo e da Educação do Campo no Brasil, compreendendo as contradições existentes ao longo da história; d) Conhecer as diferentes propostas de Educação do Campo, explicitando seus fundamentos, bem como suas implicações político-pedagógicas e; e) Contribuir no processo de atualização dos educadores que atuam, principalmente, em escolas do campo (Unicentro, 2010).

O curso de especialização era destinado a professores e gestores de escolas municipais e estaduais de Educação Básica, professores de escolas agrícolas, educadores de movimentos sociais (MST, MAB, MMA, MPA, - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Quilombolas e outros) e graduados em licenciaturas. Foram ofertadas 30 vagas, e para participar da seleção o candidato teve que realizar uma prova, encaminhar seu currículo vitae e passar por uma entrevista; destas 30 vagas, 70% eram destinadas a pessoas ligadas aos movimentos sociais do campo.

Ademais, a carga horária total era de 408h, destas horas, todas são destinadas às disciplinas, além da realização de disciplinas, foi necessário um trabalho de conclusão de curso e um relatório final. As disciplinas foram ministradas de acordo com a alternância e em módulos, sendo realizadas nas sextas-feiras a noite e nos sábados em tempo integral.

O curso durou 17 meses, iniciou suas atividades em maio de 2010. Das 30 vagas, todas foram preenchidas, porém somente 18 se formaram e tiveram seus projetos de TCC aprovados.

Por conseguinte, após a experiência, os professores que estavam à frente do projeto puderam perceber:

- a) falta de tempo para realizar os trabalhos das disciplinas;
- b) aulas nas 6^{as}. à noite dificulta a presença de alguns, que trabalham em escolas da rede estadual;
- c) os alunos consideraram que as justificativas de faltas por causa do trabalho, que não foram aceitas a partir da metade do curso, deveriam ser revistas, deveriam poder repor com trabalho e talvez para não ter abusos estipular que isso só pudesse ocorrer em uma disciplina;
- d) programar mais viagens para conhecer escolas do campo (a segunda viagem prevista foi cancelada por falta de adesão da turma – dificuldade apresentada porque as escolas não funcionam aos sábados);
- e) rever processo de seleção: sugestão o candidato não tivesse pós graduação e nem estivesse cursando outra; que fosse feita entrevista e que a maioria tivesse vínculo com os Movimentos Sociais;
- f) que fosse ofertada uma optativa em EJA;
- g) aproximar mais as discussões com as pesquisas em andamento;
- h) não ter disciplinas acontecendo na fase final do curso quando os alunos estão fazendo o TCC;
- i) consideraram que alguns professores que ministraram disciplinas não fizeram as relações com a questão do campo;
- j) os alunos disseram que houve professores que não deixaram bem claro os critérios de avaliação e mudaram as exigências no meio do processo;
- k) houve posturas muito diferentes entre os professores da turma, uma inclusive, em desacordo com a proposta política do curso;
- l) pediram para incluir discussões sobre os 'quilombolas' e uma mesa redonda em currículo para falar como cada disciplina poderia trazer elementos da especificidade da Educação do Campo;
- m) foi discutido que a turma, em grande parte, não correspondeu às expectativas dos professores, que poderiam ter se comprometido mais, que em alguns momentos faltou seriedade, que houve muitos atrasos e faltas;
- n) constatou-se que os desistentes, praticamente todos, já tinham pós graduação (Relatório do Laeci, 2009-2010, p. 22).

Essas constatações refletem os aspectos positivos e negativos de experiências como esta e dão embasamento para qualificar propostas futuras. Portanto, ao analisarmos esses pontos levantados, vemos que: a) precisamos compreender que os estudantes vinculados aos movimentos sociais são trabalhadores e possuem certas limitações tanto educacionais quanto pessoais; b) é necessário envolver mais o corpo docente da universidade com a luta pela educação do campo, pois estes muitas vezes se abstêm de compreender a importância de falarmos sobre essa perspectiva de ensino; c) atividades de campo auxiliam aos estudantes sistematizar os conhecimentos produzidos durante as aulas e; d) há a necessidade de falarmos mais da Educação de Jovens e Adultos nos cursos vinculados aos movimentos sociais, pois muitos

camponeses e camponesas deixam de estudar enquanto adolescentes e retornam para a escola quando já adultos.

Desta forma, fica evidente que para se formar trabalhadores e trabalhadoras do campo, é necessário que pensemos para além da sala de aula, a formação para ser humana e *omnilateral*, precisa interligar educação, cultura, arte, lazer, a realidade da comunidade e outros.

A seguir, veremos como a pesquisa no Laeci se desenvolve, compreendendo o grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo, suas publicações e como funcionam as bibliotecas do referido laboratório. Ademais, veremos também, os esforços que são empreendidos pelos integrantes do Laeci para que a pesquisa seja também um aspecto presente nas atividades do laboratório.

2.2.2 Pesquisa

2.2.2.1 Grupo de Pesquisa

A pesquisa no Laeci se dá por meio de orientações de trabalho de conclusão de curso dos alunos de graduação e de mestrado e doutorado, mas o maior artifício é o grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo – MovEcampo. O grupo constituiu-se em 2013, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O grupo integra professores da Unicentro e de outras instituições de Ensino Superior, professores da rede municipal de Guarapuava, estudantes de graduação, de mestrado e doutorado, além disso, é aberto para pessoas ligadas aos movimentos sociais. O grupo se reúne uma vez por mês e busca discutir questões importantes que circundam a Educação do Campo e Indígena e possui, atualmente, cerca de 38 integrantes.

Sapelli e Gehrke (2016) apontam que entre os anos de 2008 e 2015 os professores que fazem parte do grupo de pesquisa orientaram mais de 30 trabalhos de conclusão de curso com as temáticas de: ciranda infantil, biblioteca em escolas do campo, formação de professores, currículo, escolas itinerantes e outros.

2.2.2.2 Produções

Os integrantes do MovEcampo fazem um esforço coletivo de produzir livros e artigos nas áreas da Educação do Campo e Indígena, desta forma, sistematizamos no quadro 4, as produções realizadas pelos integrantes do grupo durante os anos de 2009 e 2022. As produções se deram por capítulos de livros e/ou por livros completos. Esse esforço, colabora para o avanço das pesquisas na temática.

QUADRO 4 – PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO LAECI, 2010-2022

REFERÊNCIA	CONTEÚDO
SAPELLI, M. L. S. <i>Vozes da resistência: sobre as práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST</i> . Guarapuava: Edunicentro, 2010.	Apresenta um conjunto de artigos que explicitam experiências feitas pelo MST, em diferentes espaços relacionados a currículo, formação de professores, infância, identidade e gestão.
GEHRKE, M. <i>Telhas e Palavras: as palavras de ordem dos Sem Terrinha. Três Passos: Grafipassos Gráfica e Editora Ltda</i> , 2012.	Este livro reúne palavras de ordem dos Sem Terrinha (crianças do MST) e análises dessas palavras, reconhecendo e fortalecendo a luta por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora desde a Educação Infantil.
SAPELLI, M. L. S.; OLIVEIRA, D. C. <i>Cadernos de Gêneros</i> . Guarapuava: Unicentro, 2013.	Este livro advém do PIBID/DIVERSIDADES e apresenta uma coletânea de textos realizados com estudantes das escolas em que os pibidianos estiveram presentes e apresenta sugestões de atividades para se trabalhar com variados gêneros textuais.
GONÇALVES, A. N. et al. <i>Práticas de iniciação à docência: relações entre a Licenciatura em Educação do Campo e a escola do campo</i> . Guarapuava: Edunicentro, 2014.	Registra e socializa parte do trabalho de formação docente, vivido no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Unicentro, em parceria com a Capes, por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid/Diversidade.
LIMA, D. O. et. al. (Org), <i>Escrevedores da Liberdade</i> . Produção coletiva dos estudantes das Escola Itinerante Caminhos do Saber. Guarapuava: Gráfica da Unicentro, 2014.	Brochura contendo produção textual de todos os estudantes da Escola Itinerante Caminhos do Saber.
RIBEIRO, Z. G.; SAPELLI, M. L. S. <i>Contextualização da prática social: uma proposta e ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática em escola do campo</i> . Guarapuava: Gráfica da Unicentro, 2014.	Caderno didático para 7º ano do Ensino Fundamental (com a especificidade da escola do campo). Material produzido a partir da orientação feita no PDE/PR.
SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C. de.; CALDART, R. S. (Orgs). <i>Caminhos para transformação da escola 3</i> . Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre os complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.	A equipe do Laeci contribuiu financeiramente (Projeto de Pesquisa no CNPq) para a publicação da obra, na organização e construção de dois capítulos. A obra apresenta a experiência curricular dos complexos de estudo instituída em escolas de acampamento e assentamento no Paraná.
OLIVEIRA, D. C. de; SAPELLI, M. L. S. (Orgs) <i>Caderno de gêneros textuais</i> . Guarapuava: Gráfica da Unicentro, 2015.	Apresenta trabalho teórico-prático acerca dos gêneros textuais, produzido por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.
KINGELSKI, G. <i>Livro de plantas medicinais</i> . Guarapuava: Gráfica da Unicentro, 2015.	Cartilha sobre ervas medicinais produzido por estudantes e professores do Colégio Estadual Maria de Jesus (Guará-Guarapuava/PR) a partir do Projeto de extensão de formação continuada feito pela equipe

	do Laeci, publicação incentivada e publicada pela equipe.
Escola Itinerante Caminhos do Saber. <i>Escrevedores da Liberdade II</i> . Guarapuava: Unicentro, 2015.	Coletânea de textos dos estudantes da Escola Itinerante Caminhos do Saber, localizada no Acampamento Maila Sabrina (Ortigueira/PR), da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
SAPELLI, M. L. S.; GEHRKE, M.; MARIANO, A. <i>Vozes da resistência II: sobre as práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST</i> . Guarapuava: Editora da Unicentro, 2016.	Apresenta um conjunto de artigos que explicitam experiências feitas pelo MST, em diferentes espaços relacionados a currículo, formação de professores, infância, fechamentos de escolas, auto-organização dos estudantes.
GEHRKE, M.; VOLUPCA, T. C. <i>Contos Faxinalenses</i> . Unicentro, 2016.	Resultado do trabalho de campo da turma de Licenciatura em Educação do Campo, 2013 que visitou um faxinal no município de Pinhão – PR e, desse trabalho de investigação produziram os contos que tratam de histórias orais do povo e modo de vida.
WINCHUAR, M. J. L.; SAPELLI, M. L. S. (Orgs). <i>Histórias de quem aprendeu a ler o mundo e depois as palavras</i> . 2016	Produção feita com duas turmas de 4º do campus de Chopinzinho e registra trajetória de alguns sujeitos que foram privados de aprender a ler as palavras, mas que de alguma forma já liam o mundo.
GEHRKE, M. (Org), <i>Escrevedores da Liberdade III: Produção coletiva dos estudantes das Escolas Itinerantes do PR e das Escolas do Campo de Prudentópolis e Cândido de Abreu</i> . Tubarão: Gráfica e Editora Copiart, 2016.	Brochura contendo produção textual dos estudantes das Escolas Itinerantes do PR e das Escolas do Campo de Prudentópolis e Cândido de Abreu.
GARCIA, T. M. F. B.; BUFREM, L. S.; GEHRKE, M. <i>Escola do campo e textos: propostas e práticas</i> . Ijuí: Editora Unijuí, 2016.	O livro reúne textos resultantes de pesquisas realizadas sobre leitura e textos nas escolas do campo por professores de diferentes instituições de Ensino Superior e da Educação Básica.
SAPELLI, M. L. S. <i>Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida</i> . Guarapuava: Apprehendere, 2017.	Apresenta experiências em agroecologia realizadas no Projeto Formação em Agroecologia com os jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná.
SAPELLI, M. L. S.; SILVA, J. O. da.; (Orgs). <i>Uma face da hidra capitalista: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora</i> . 1ª ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.	Um compilado de produções acerca de professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicentro sobre as políticas públicas para a educação, buscando compreender o que se tem/tinha enquanto política de Estado para a educação.
LIMA, J. F.J.; NASCIMENTO, E. E. do.; SAPELLI, M. L. S (Orgs). <i>Escrevedores da Liberdade IV</i> . Guarapuava: Unicentro, 2017.	Coletânea de textos dos estudantes da Escola Itinerante Caminhos do Saber, localizada no Acampamento Maila Sabrina (Ortigueira/PR), da Educação Infantil ao Ensino Médio, orientados pelos educadores de diversas disciplinas.
SAPELLI, M. L. S.; GEHRKE, M. <i>Estágio: práticas pedagógicas em escolas do campo</i> . Guarapuava: Edunicentro, 2017.	Relata as experiências de estágio feitas pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, em escolas do campo do Paraná.
VERDÉRIO, A.; HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M. <i>Formação continuada de professores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: práticas pedagógicas, história e realidade das escolas do campo</i> . 1ª ed. Tubarão: Copiart, 2018.	São artigos dos professores formadores que tratam do trabalho desenvolvido no programa escola da terra no ano anterior a publicação do livro.
GEHRKE, M.; HILÁRIO, E.; LUEDEMANN, C. S. (Orgs). <i>Vozes da Resistência III: sobre as práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST</i> . Guarapuava: Apprehendere, 2018.	Apresenta reflexões sobre a escola do MST como materialidade da escola pública popular, a formação humana, a organização do trabalho pedagógico nas diferentes modalidades, a agroecologia e a educação.

HAMMEL, A. C. GEHRKE, M. (Orgs), <i>Escrevedores da Liberdade V</i> . Tubarão: Gráfica e Editora Copiart, 2018.	Contém produção textual dos estudantes das Escolas Itinerantes do PR e das Escolas do Campo de Prudentópolis e Cândido de Abreu.
GONÇALVES, A. N.; GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S. <i>Estudos e pesquisas em Educação do Campo: sujeitos e processos formativos</i> . Guarapuava: Apprehendere, 2018.	Uma coletânea com estudos, pesquisas e práticas de sujeitos que estão na luta por uma Educação do Campo.
ROCHA, A. M. D. da.; SAPELLI, M. L. S.; GEHRKE, M. <i>Gênero discursivos e reforma agrária: orientações</i> . Candói, PR: Unicentro / Prefeitura Municipal de Candói, 2018.	Apresenta os trabalhos de conclusão de curso da turma de Pós-graduação em Educação do Campo, diferente do que em geral se faz, exigiu dos estudantes a produção de um material pedagógico, direcionado ao trabalho a ser realizado em escolas de Educação Básica, neste caso, direcionado as questões do gênero discursivo
ROCHA, A. M. D. da.; SAPELLI, M. L. S.; GEHRKE, M. <i>Aspectos históricos e geográficos do município de Candói</i> . Candói, PR: Unicentro / Prefeitura Municipal de Candói, 2018.	Apresenta os trabalhos de conclusão de curso da turma de Pós-graduação em Educação do Campo, logo, é um material pedagógico, direcionado ao trabalho a ser realizado em escolas de Educação Básica, neste caso, direcionado aos aspectos geográficos do município de Candói.
ROCHA, A. M. D. da.; SAPELLI, M. L. S.; GEHRKE, M. <i>Caderno Didático de Ciências e Agroecologia: diretrizes de ciências e práticas de agricultura ecológica conteúdo programático do 6º ao 9º ano</i> . Candói, PR: Unicentro / Prefeitura Municipal de Candói, 2018.	Apresenta os trabalhos de conclusão de curso da turma de Pós-graduação em Educação do Campo, logo, é um material pedagógico, direcionado ao trabalho a ser realizado em escolas de Educação Básica, neste caso, direcionado aos aspectos das ciências e da agroecologia para as turmas de 6º ano 9º ano do Ensino Fundamental.
ROCHA, A. M. D. da.; SAPELLI, M. L. S.; GEHRKE, M. <i>Modelagem Matemática: uma possibilidade de ensino da matemática nas escolas do campo</i> . Candói, PR: Unicentro / Prefeitura Municipal de Candói, 2018.	Apresenta os trabalhos de conclusão de curso da turma de Pós-graduação em Educação do Campo, logo, é um material pedagógico, direcionado ao trabalho a ser realizado em escolas de Educação Básica, neste caso, direcionado ao ensino da Matemática.
SANTIN, A.; FERREIRA, E. M.; GEHRKE, M. <i>Caderno de Leitura Guarani Mbyá – Português</i> . Candói, PR: Unicentro / Prefeitura Municipal de Candói, 2018.	Apresenta os trabalhos de conclusão de curso da turma de Pós-graduação em Educação do Campo, logo, é um material pedagógico, direcionado ao trabalho a ser realizado em escolas de Educação Básica, neste caso, direcionado ao ensino da Língua Guarani Mbyá e o Português.
GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S.; FAUSTINO, R. C. <i>Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras</i> . Guarapuava: Unicentro, 2019.	Esse caderno apresenta o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras, abordando elementos fundamentais para o entendimento do que é o curso.
MORAES, V. M. de.; SANTOS, R. dos. (Orgs); <i>Educação do Campo e Indígena: estudos e pesquisas em contexto de resistência</i> . Curitiba: CRV, 2020.	Livro produzido pelos integrantes do grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MovEcampo) e apresenta pesquisas realizadas sobre a Educação do Campo, das Águas e das Florestas.
HAMMEL, A. C.; WINCHUAR, M. J. L.; GEHRKE, M. <i>Escrevedores da Liberdade VI: Produção escrita de estudantes das escolas multisseriadas do campo e indígenas do Paraná</i> . São Paulo: Outras Expressões, 2020.	Brochura contendo produção textual dos estudantes das Escolas Multisseriadas do campo e indígenas do Paraná.
GEHRKE, M.; DARÉ, M. L. B.; ARRUDA, R. P. de. <i>Cultivando escritores no paraíso das serras</i> . Guarapuava: Apprehendere, 2020.	Esse livro conta com produções textuais de estudantes do 4º e 5º ano das escolas do Município de Cândido de Abreu – PR.
GEHRKE, M.; LEITE, V. J.; RIBEIRO, D. S.; TOLEDO, V. D. <i>Vozes da Resistência IV: sobre as práticas educativas nos tempos e espaços</i>	Um compilado de histórias de integrantes dos movimentos sociais que entrelaçam suas histórias pessoais com a luta por uma Educação do MST.

ocupados pelo MST. Guarapuava: Apprehendere, 2021.	
GEHRKE, M.; TOLEDO, V. D. (Orgs) Caderno Multilíngue de brincadeiras, histórias e poemas: Kaingang, Guarani, Xetá e Português. Guarapuava: Unicentro, 2021.	Este caderno é uma compilado de histórias, brincadeiras e poemas indígena produzido pelos estudantes da Turma Guerreiros do curso de Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras.
HAMMEL, A. C.; FERREIRA, E. M.; GEHRKE, M.; FINATTO, R. A (Orgs). Escolas Multisseriadas do Paraná: um estudo a partir do programa Escola da Terra. Curitiba: CRV, 2021.	Esta publicação apresenta uma pesquisa realizada a partir do Programa Escola da Terra com 398 municípios do estado do Paraná.

Fonte: Relatório do Laeci, 2009-2019 e ampliada pela autora, 2023.

Podemos perceber que, construções contínuas fazem parte do laboratório, além disso, percebemos que a relação Laeci e movimentos sociais não se dá somente pelos cursos ofertados pelo mesmo, pelo contrário, essa relação se dá também na produção de livros e capítulo de livros. Vemos isso com os livros Vozes da Resistência: sobre as práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST, o qual já está em seu 4º volume e conta com a participação efetiva de sujeitos inseridos nos movimentos sociais.

Ademais, conseguimos identificar o empenho dos integrantes do Laeci em sistematizar as práticas realizadas nos cursos, temos como exemplo disto os livros/cadernos: Contos Faxinalenses, Caderno de Leitura Guarani Mbyá – Português, Caderno Didático de Ciências e Agroecologia, Caderno de Gênero Discursivo e Reforma Agrária, Caderno de Modelagem Matemática e o Caderno Multilíngue de Brincadeiras, Histórias e Poemas: Kaingang, Guarani, Xetá e Português. Essas produções sistematizam trabalhos realizados nas disciplinas dos cursos ofertados e, também, são produções didáticas a serem utilizadas por professores nas escolas do campo e indígena.

Outro componente importante das produções do Laeci é o livro Escrevedores da Liberdade que está em seu 6º volume e traz em suas páginas escritos das crianças que estudam em escolas do campo e indígena, fazendo um esforço de colocar essas crianças como escritoras e protagonistas de um livro.

Por último, as outras produções do Laeci envolvem pesquisas realizadas por integrantes do laboratório sobre a temática da Educação do Campo e Indígena. Essas pesquisas muitas vezes se tornam capítulos de livros coletivamente construídos pelo grupo de pesquisa.

Ainda com base no quadro, identificamos um total de 32 publicações, das quais 31 são obras bibliográficas completas e, somente uma, são dois capítulos de livro que não são uma produção específica do Laeci.

Com o quadro, vemos que o ano que teve maior número de produção foi o ano de 2018 com 7 publicações, seguido de 2014, 2015, 2016 e 2021 com 4 publicações em cada ano. O período entre o início das atividades do Laeci (2009) até o ano de 2013 houve poucas produções bibliográficas, totalizando durante esse período um total de 3 publicações. Esse fato pode ser explicado pelo motivo de que as atividades estavam iniciando e o laboratório estava em construção e consolidação.

Por fim, podemos perceber que as publicações do Laeci possuem grande relevância para a área da Educação do Campo e Indígena e contribuem cientificamente para a área. Além disso, essas publicações evidenciam o protagonismo estudantil, a partir da participação de estudantes de graduação, mestrado e doutorado nas publicações bibliográficas produzidas pelo laboratório. Ainda, é possível dizer que, essas produções demonstram o quanto o Laeci tem compromisso com a educação dos sujeitos do campo e das florestas.

2.2.2.3 A Biblioteca Física e a Biblioteca Virtual Indígena Paulo Freire

Bandeira e Cysne (2014) apontam que a biblioteca universitária é uma parte fundamental de uma universidade, e é ela que alimenta um dos tripés da universidade, o da pesquisa – o que não a distancia de auxiliar nos outros dois, o ensino e a extensão. Assim, o acesso às informações e aos conhecimentos científicos são permitidos a partir de políticas públicas que efetivem as bibliotecas como um espaço educacional. Portanto, promover e incentivar a construção de bibliotecas é um ato que deve ser incentivado por professores, pesquisadores e pelos órgãos educacionais competentes.

Compreendendo a biblioteca como um espaço formativo e de conhecimento, o Laeci e sua equipe ao longo dos anos tem ampliado e melhorado suas bibliotecas. Atualmente, o laboratório conta com duas modalidades de biblioteca, uma física e outra virtual; as duas nasceram da demanda que os cursos de graduação presentes no laboratório trouxeram.

A biblioteca física do Laeci está localizada no bloco M, no terceiro andar do Campus Santa Cruz da Unicentro e conta com mais de 600 obras em seu acervo⁴⁸ nas áreas de: Ciências Naturais e Matemática, Ciências Humanas-Movimentos Sociais, Linguagem e códigos, Educação Geral, Educação do Campo, Diversos, Mídias, Livros Didáticos, Ciências Humanas-História e Geografia, Políticas Públicas, Psicologia da Educação e Educação Indígena. Além dessas 12 áreas, a biblioteca física conta com uma prateleira com livros do Centro de Apoio ao Campesinato – CEMPO⁴⁹.

O acervo pode ser acessado pelos professores da Unicentro, pelos estudantes dos cursos ofertados pelo laboratório, por estudantes de outros cursos da Unicentro e por professores da rede municipal e estadual de Guarapuava.

Ademais, a biblioteca é pública e para fazer a retirada dos livros é necessário ir pessoalmente e contactar a secretaria do Laeci, o qual preencha a ficha do livro e anotarão os dados para solicitar a devolução, a devolução deve ser feita ao final de cada ano, portanto, as pessoas que fizeram empréstimos poderão usar o(s) livro(s) emprestado(s) por um ano.

IMAGEM 4 – BIBLIOTECA FÍSICA DO LAECI



Fonte: arquivo do Laeci, 2021.

48 Para consultar o acervo da biblioteca *online*: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/2021/08/14/biblioteca-do-laeci-e-reorganizada-e-ganha-computador/>.

49 Com a destituição da Cempo em Guarapuava, seus líderes destinaram os livros para o Laeci, desta forma, os livros foram organizados numa prateleira específica.

Como vemos na imagem 4 a biblioteca do Laeci possui um bom espaço e está organizada de acordo com as seções indicadas acima. Além disso, seu espaço também é destinado para estudos, caso algum estudante/professor queira utilizá-lo para estudar ou pesquisar, basta solicitar a chave na secretaria do Laeci e usá-lo. Além disto, na biblioteca há um computador com acesso à internet para realização de pesquisas em sítios de buscas *online*.

Há uma outra opção de empréstimo de livros destinado a professores – tanto da Unicentro quanto da rede municipal e estadual de Guarapuava. Caso o professor queira levar mais de um livro do acervo, pode estar utilizando as malas que estão disponíveis na biblioteca, assim, poderá carregar os livros para suas aulas e ao final do uso devolvê-los na biblioteca.

IMAGEM 5 – MALAS PARA EMPRÉSTIMO DE ACERVO DA BIBLIOTECA



Fonte: arquivo do laeci, 2021.

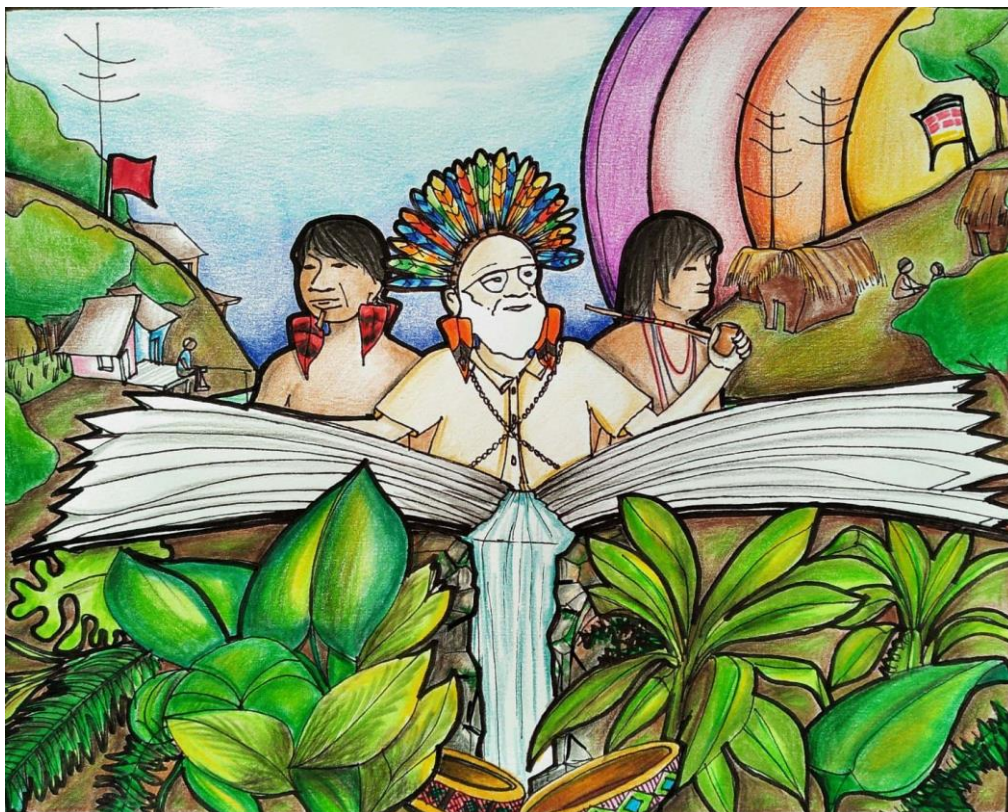
Essas malas permitem a itinerância da biblioteca, possibilitando que o acervo que faz parte dela esteja circulando por variados locais e que, principalmente, alcance o maior número de pessoas possível, levando conhecimento para outros lugares além do ambiente universitário.

Dito isto, além da biblioteca física, o Laeci tem a Biblioteca Virtual Indígena Paulo Freire, a qual nasceu do projeto de extensão intitulado “Produção interdisciplinar, intercultural e bilíngue de materiais didáticos para alfabetização

em contexto indígena no Paraná”. O projeto em suas primeiras ações percebeu a falta de materiais didáticos e livros indígenas nas escolas indígenas da Terra Indígena Rio das Cobras. Tendo em vista isso, os bolsistas do projeto tiveram como tarefa construir a biblioteca virtual, com a finalidade de alcançar mais pessoas e disponibilizá-la nacionalmente.

Para a construção da arte que mostrasse a realidade da biblioteca, foi contratado o serviço da artista e professora Cecília Maria de Moraes Machado Angileli da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila, a qual partiu de inspirações dadas pelos estudantes da Pedagogia Indígena.

FIGURA 6 – LOGO DA BIBLIOTECA VIRTUAL INDÍGENA PAULO FREIRE



Fonte: arquivo da Biblioteca Virtual Indígena Paulo Freire, 2021.

A logo da biblioteca apresenta o Paulo Freire patrono da educação brasileira juntamente com elementos que estão presentes no cotidiano dos indígenas, como as plantas, o campo, o cocar, os artesanatos, o cachimbo e outros, além destes, um grande livro, simbolizando a relação dos conhecimentos tradicionais com o conhecimento científico.

O acervo da biblioteca está dividido nas seções: artigos, dissertações e teses, geral, Guarani, Kaingang e Xetá. A opção foi catalogar os livros de acordo

com as etnias presentes no curso e ampliar para as outras conforme a o número de livros forem aumentando; desta forma, assim que uma etnia somar 10 livros, abre-se uma seção.

Qualquer pessoa de qualquer lugar do mundo com acesso à internet pode acessar os livros, baixá-los e lê-los, pois estão disponibilizados gratuitamente no sítio: <https://bibliotecavirtualindigena.wordpress.com/>; quem tiver interesse de disponibilizar uma obra deve entrar em contato pelo *e-mail*: bibliotecavirtualindigena@gmail.com. Além do acervo da biblioteca, as pessoas que a acessarem, encontrarão *links* de outros *blogs* e *sites* que tratam sobre a temática indígena, e, também, encontrarão vídeos com entrevistas com indígenas e pesquisadores da área.

Por fim, cabe mencionar que, por ser uma biblioteca nova, a mesma ainda não possui um grande acervo, mas os integrantes do Laeci em conjunto com outros laboratórios e outras universidades tem tentando ampliá-lo cada vez mais.

2.2.3 Extensão

A extensão no Laeci é realizada a partir da perspectiva de extensão de Paulo Freire, assim sendo, cabe dizer que apesar de utilizarmos o termo extensão, compactuamos com o que Paulo Freire (1971) disserta em seu livro intitulado “Extensão ou comunicação?”. Neste livro, ele conta sobre uma experiência extensionista realizada por um agrônomo, e ao observá-lo, percebe que os educadores comprometidos com uma educação numa perspectiva verdadeira e como prática transformadora, não devem se utilizar da extensão, mas sim da comunicação, pois a “[...] extensão não corresponde a um *que-fazer* educativo libertador” (FREIRE, 1971, p. 3). Por conseguinte, o educador que se utilizar da comunicação estará se apropriando da humanização, fator que contribui expressivamente para a formação humana *omnilateral* do sujeito, mas cabe aqui o seguinte questionamento: por que não extensão?

Inicialmente, precisamos olhar semanticamente o que a palavra “extensão” significa, e como o próprio Freire (1971) aponta, o significado desta palavra está ligado ao ato de estender algo a alguém, e, neste sentido, estaríamos realizando ações que transformam o sujeito em coisas, tornando o sujeito como um depósito – um depósito cultural alheio. Por consequência, estaríamos também realizando um processo nomeado por Freire (1971) de

“invasão cultural”, pois para este autor a palavra extensão está associada a aquele que vai levar ao outro o seu mundo e normalizá-lo para ele. Portanto, esse conceito não permite que o sujeito seja ator da sua história, o escraviza e o reduz a coisa.

Neste sentido, na perspectiva da extensão não lhe cabe uma lógica realmente humanística, “estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda” (FREIRE, 1971, p. 4). Em resumo, a extensão é benéfica para algumas lógicas educativas, pois para quem se utiliza deste termo, compreende que o conhecimento de mundo deve ser depositado nos estudantes, de forma estática e verbalizada.

Em contrapartida, na perspectiva da comunicação defendida por Freire (1971) e compactuada por nós, o conhecimento só se dá por meio da ação transformadora sobre a realidade. Neste sentido, o ato de extensão possui um equívoco gnosiológico que não compreende que para se conhecer não se pode ser objeto, mas que só sendo sujeito que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1971).

Portanto, o conhecimento exige um ser curioso que na perspectiva de educar e educar-se na prática da liberdade é tarefa daqueles,

[...] que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1971, p. 5).

O aprendido só se torna apreendido quando aquele que aprende se torna capaz de aplicar o apreendido nas situações existenciais concretas, portanto, as relações de ensino-aprendizagem devem estar mediadas pela relação homem-mundo, que “[...] atuando transforma; transformando cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar” (FREIRE, 1971, p. 6).

Desta forma, o sujeito cognoscente se apropria do que é cognoscível a partir do diálogo, que para o extensionista a dialogicidade é inviável, pois para ele o diálogo é lento e improdutivo, tornando assim, a relação da extensão como invasão cultural ainda mais forte. Logo, a relação entre invasor e invadido é

autoritária e antidemocrática, que vai além da violência e da repressão física (FREIRE, 1971).

É possível dizer que os invasores pensam *sobre* os invadidos e jamais *com* os invadidos, e estes por sua vez, reprimidos, ouvem suas palavras. Assim, os extensionistas (invasores) acreditam que os camponeses (invadidos) são de certa forma burros e ignorantes, porém não compreendem que sua forma antidialógica, antidemocrática e autoritária faz com que os invadidos não queiram dialogar. Essa repressão é formada na estrutura social enquanto fechada e opressora, por isso, “seja como for, com mais ou menos dificuldade, não será com o antidiálogo que romperemos o silêncio camponês, mas sim com o diálogo em que se problematize o seu próprio silêncio e suas causas” (FREIRE, 1971, p. 26).

Freire (1971) aponta que o diálogo é o “encontro amoroso” entre os homens que, sistematizados pelo mundo, o expressam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Portanto, para ser autêntico, é necessário ser dialógico e a comunicação deve ser percebida dentro de uma realidade.

Por fim, educar não é transmitir sistematicamente o que é cognoscível, pelo contrário, a educação é uma enunciação, é o diálogo, é o encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação dos significados. Por isso, tudo que pensamos ou falamos está interligado a nossa realidade, ou seja, não podemos nos distanciar dessa realidade e a educação muito menos, pois não devemos procurar um “homem ideal”.

Diante do exposto, nas palavras de Paulo Freire (1971, p. 46) “[...] o homem é o homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, a qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos da sua própria transformação”, por isso, a educação que deseja ser verdadeiramente humanística, tem que ser libertadora e não pode caminhar na contramão do diálogo.

Ademais, Sapelli, Leite e Gehrke (2019) enunciam que as práticas extensionistas do Laeci quando estabelecem um vínculo com os movimentos sociais estão associadas a esta prática de extensão/comunicação que Freire (1971) aponta, pois quando a fazem, compreendem que os sujeitos que

participam desse processo são ativos, inseridos na luta social, com história e cultura própria.

Portanto, com a finalidade de sistematizarmos e compreendemos quais são os projetos de extensão realizados pelos integrantes do Laeci e identificarmos os locais de abrangência, os coordenadores, o ano e a modalidade, o quadro 5 foi construído.

QUADRO 5 – PROJETOS DE EXTENSÃO REALIZADOS PELO LAECI, UNICENTRO, 2009 A 2022

TÍTULO DO PROJETO	COORDENADOR	ANO	LOCAL DE ABRANGÊNCIA	MODALIDADES
Curso: Educação do Campo e Currículo	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2010	Guarapuava	Curso de extensão
II Seminário de Políticas Públicas e Educação (Unicentro); IV Seminário Regional de Educação do Campo (Condetec, Liga Camponesa e Regar); I Seminário de Educação do Campo (UFFS); I Seminário das Licenciaturas em Educação do Campo (Unicentro, UTFPR, Unioeste de Cascavel, UFFS)	Marlene Sapelli e Angela Maria Hidalgo	2011	Paraná	Evento de extensão
Círculo de Oficinas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Marcos Gehrke	2012	Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Guarapuava	Curso de extensão
Seminário Regional da Educação do Campo	Marcos Gehrke	2012	Guarapuava	Projeto de extensão
Formação de Educadores do Campo e Educação Infantil: cultura, espaços e relações nas Escolas do Campo	Melissa Rodrigues da Silva e Valdirene Manduca de Moraes	2012	Paraná	Intervenção extensionista
Curso de Formação Continuada em Educação do Campo: reflexões sobre currículos, planejamento, e práticas de ensino II	Marcos Gehrke	2013	Paraná	Curso de extensão
II Círculo de Oficinas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Marcos Gehrke	2013	Guarapuava	Projeto de extensão
Ciclo cine-debate: Conflitos pela terra no Brasil contemporâneo	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2013	Guarapuava	Evento de extensão
Círculo de Oficinas Pedagógicas do Curso de	Marcos Gehrke e Valdirene	2013	Guarapuava	Curso de extensão

Licenciatura em Educação do Campo	Manduca de Moraes			
II Seminário Estadual das Licenciaturas em Educação do Campo do Paraná, I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo da Região do Brasil, I Encontro do PIBID/Diversidade	Valdirene Manduca de Moraes	2013	Guarapuava	Evento de extensão
Formação Continuada em Educação do Campo: reflexões sobre currículo, planejamento, biblioteca escolar e práticas de ensino	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2014	Guarapuava	Curso de extensão
II Encontro Regional de Educação do Campo	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2014	Paraná	Evento de extensão
Formação de Educadores do Campo e Educação Infantil: do planejamento a partir da realidade às políticas públicas para essas modalidades de ensino	Melissa Rodrigues da Silva e Valdirene Manduca de Moraes	2015	Paraná	Ação de extensão
Curso de Formação Continuada em Educação do Campo: reflexões sobre currículo, planejamento, biblioteca escolar e práticas de ensino III	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2016	Paraná	Curso de extensão
A atuação da APMF (Associação de Pais, Mestres, Professores e Funcionários) da escola do campo	Solange Aparecida de Oliveira Collares	2016	Coronel Vivida	Curso de extensão
Educação do Campo e formação em Agroecologia – do saber popular ao conhecimento científico II	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2017	Paraná	Curso de extensão
Agricultura familiar e agroecologia no Assentamento Nova Geração (Guarapuava/PR) e na Vila Rural (Pinhão/PR): formação, organização, produção e comercialização	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2018	Guarapuava e Pinhão	Ação de extensão
Seminário Preparatório do Curso de Pedagogia Indígena	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2018	Terras Indígenas do Paraná	Evento de extensão
Planejamento por Complexos de Estudo no Contexto da Educação do Campo	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2018	Paraná	Curso de extensão
Programa de Formação de Professores do Campo, das Águas e das Florestas	Marcos Gehrke	2019-2022	Paraná	Programa de extensão

VI Círculo de Formação de Professores: Diálogo entre Acadêmicos de Pedagogia e Professores Indígenas na Biblioteca Escolar e na Brinquedoteca	Marcos Gehrke	2019	Guarapuava e Terra Indígena Rio das Cobras	Ação de extensão
II Seminário – Formação Intercultural e Bilíngue de Professores Indígenas no Paraná	Marcos Gehrke	2019	Guarapuava	Evento de Extensão
Planejamento por Complexos de Estudo no Contexto da Educação do Campo II	Marlene Lucia Siebert Sapelli	2019	Paraná	Curso de extensão
XXVII Semana de Pedagogia e II Encontro Regional de Formação Docente para a Educação Escolar Indígena	Laurete Maria Ruaro, Aurélio Bona Júnior e Marlene Lucia Siebert Sapelli	2019	Guarapuava	Evento de extensão
VII Círculo de Formação de Professores Indígenas	Marcos Gehrke	2020-2021	Guarapuava e Terra Indígena Rio das Cobras	Projeto de extensão
Formação de Agentes Populares em Saúde do Campo	Marcos Gehrke	2020	Paraná	Ação de extensão
Brinquedoteca escolar: no contexto indígena	Solange Aparecida de Oliveira Collares	2020	Terra Indígena Rio das Cobras	Projeto de extensão
Produção interdisciplinar, intercultural e bilíngue de materiais didáticos para alfabetização em contexto indígena no Paraná	Marcos Gehrke	2021-2022	Guarapuava e Terra Indígena Rio das Cobras	Ação e extensão
Educação e tecnologia no contexto dos povos do Campo, das Águas e das Florestas	Marcos Gehrke	2021	Paraná	Projeto de extensão
Formação político-pedagógica dos trabalhadores e estudantes das escolas do campo vinculadas ao MST/ PR: estudo, planejamento e auto-organização	Marcos Gehrke	2021	Paraná	Projeto de extensão
Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária Popular: lutas e resistência no campo e na cidade - Centenário Paulo Freire	João Carlos de Campos	2021	Paraná	Evento de extensão
Formação de Agentes Populares de Saúde do Campo II	Marcos Gehrke	2022	Paraná	Ação de extensão

Fonte: a autora, 2023.

Com o quadro, vemos que o Laeci tem desenvolvido práticas extensionistas desde o início de suas atividades com os povos do Campo, das

Águas e das Florestas. Suas ações permeiam as modalidades existentes na Unicentro – como vimos na primeira parte deste capítulo –, cursos, ações, projetos, programas e eventos, sendo assim, atendem as resoluções de extensão da universidade.

Em vista disto, é possível reconhecer que, a prática extensionista se dá pelas demandas apresentadas pelos coletivos que o Laeci se vincula e, também, pelos cursos que o mesmo oferta, sendo assim, tornando sua prática, não só extensionista, mas, como Freire (1971) aponta, dialógica/comunicativa. Vemos ainda que, conforme Sapelli, Leite e Gehrke (2019) aludem, as práticas extensionistas promovidas no Laeci são práticas “com” e não “para” os sujeitos envolvidos no processo.

Identificamos que os projetos extensionistas no Laeci buscam articular a formação do pedagogo com a prática docente, neste caso, as escolas do campo e escolas indígenas, porém é evidente que o trabalho maior tem sido com as escolas do campo, o que projeta ao Laeci o desafio de se articular mais com as escolas indígenas.

Vimos também que a biblioteca tem um papel fundamental nas práticas do Laeci, principalmente porque, os integrantes entendem que a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão são indispensáveis. Portanto, organizar e ter um acervo para os sujeitos que estão inseridos no laboratório é fundamental para a expansão de sua prática, tendo em vista, que é por meio da pesquisa que há geração, distribuição e uso do conhecimento (BANDEIRA; CYSNE, 2014).

Outro ponto a ser mencionado, compete a produção de material para o uso nas escolas do campo e indígena. O Laeci a partir dos cursos, da pesquisa e da extensão tem promovido concomitante aos sujeitos interessados materiais didáticos para as escolas do campo e indígena. Vemos isso nos cadernos de educação do campo e indígena, o qual está em sua 10ª edição e é uma produção pedagógica direcionado ao trabalho a ser realizado em escolas de Educação Básica do campo e indígena.

Além dos projetos de extensão que o Laeci promove, os integrantes do mesmo participam também da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC) trabalha pela construção e aprovação de políticas e programas, pelo não fechamento das escolas e pela abertura de novas, desenvolve programas de alfabetização de adultos, com o firme propósito de construir uma

identidade para a Escola do Campo, além de formar professores para realizar pesquisas e atuar de forma específica nessas escolas, respeitando suas especificidades.

O Laeci participa ativamente da articulação, buscando junto ao coletivo melhores condições para as escolas do campo. De acordo com o Relatório do Laeci (2008-2019), os representantes do laboratório participam ativamente das reuniões da articulação, dos eventos e das atividades propostas pela APEC. Durante esse período de participação na articulação, o laboratório já realizou as seguintes atividades: encontros para discutir as questões da Educação do Campo no Paraná; audiência pública na Assembleia Legislativa para apresentar a pauta da Articulação aos deputados e; reunião com o vice-governador do estado e secretário de educação.

É possível identificar que três categorias aparecem nos trabalhos extensionistas do Laeci, sendo elas: extensão com movimentos sociais, extensão e formação de professores e extensão e a escola. A partir disto, no próximo capítulo apresentamos a análise dos projetos de extensão do Laeci e sua articulação com essas categorias.

Portanto, percebemos que o Laeci tem cumprido com a sua função e articulado o ensino, a pesquisa e a extensão, compreendendo que estes não podem andar sozinhos e que a universidade se faz a partir desse tripé. Conseqüentemente, o laboratório tem cumprido com a sua função social, trabalhando com os povos do Campo, das Águas e das Florestas, os quais sempre foram marginalizados do sistema educacional.

3. MOVIMENTOS SOCIAIS, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CATEGORIA DE ANÁLISE DA PRÁXIS EXTENSIONISTA

Esse capítulo analisa a práxis do trabalho de extensão no Laeci com base nas categorias: movimentos sociais, escola e formação de professores. Por meio de uma pesquisa bibliográfica buscamos autores que discutem sobre essas temáticas, trazendo elementos importantes que embasem a relação das categorias com os projetos desenvolvidos pelo laboratório.

Para realizarmos tal análise, compreenderemos o conceito de práxis a partir de Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011). Ele foi um dos mais notáveis filósofos marxistas do século passado. Buscou, durante toda sua carreira, articular a teoria e a prática, além disso, suas ideias auxiliaram na compreensão das concepções de Marx. No livro “A filosofia da práxis”, o autor discute a noção de práxis a partir da tradição do pensamento crítico, enfatizando principalmente as contribuições do marxismo sobre o tema. Nesse sentido, ele defende que o marxismo não é uma simples teoria, tampouco uma mera cosmovisão de mundo, mas fundamentalmente uma prática revolucionária da realidade histórica.

Portanto, para Vázquez (1967), a concepção de práxis não está limitada apenas a um âmbito, ela atravessa a arte, a teoria, a transformação revolucionária da sociedade, a organização e a luta de classes.

Vázquez (1967, p. 185) afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A atividade que o autor se refere não é a que entendemos (ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo modifica algo), para o autor, a práxis é uma forma de atividade específica. Nesse entendimento, a atividade contrapõe-se a passividade, e seu campo é a efetividade. Toda ação de um sujeito é concreta, ou seja, sua ação efetiva não é só uma possibilidade. Portanto, quem atua depende de uma unidade/coletividade, para que se produza uma totalidade processual, pois atos isolados e desarticulados não representam uma atividade.

O que caracteriza especificamente uma atividade humana, é quando os “atos dirigidos” a um objeto determinado visa transformá-lo, se realiza como um resultado ideal, ou uma finalidade posta, o que resulta em um produto concreto/real. A atividade humana, dessa forma, é uma atividade que se orienta com base nos fins. Estes só existem por causa do homem, por compreenderem

suas realidades e buscarem transformá-las. Assim, toda ação humana reside no fim, e está se constitui na forma em que os indivíduos agem diante da realidade.

Quem se propõe a realizar uma viagem, construir uma cadeira, pintar um quadro ou transformar um regime social, mostra determinada atitude diante de uma situação real, presente. Se o homem vivesse em plena harmonia com a realidade, ou total conciliação com seu presente, não sentiria a necessidade de negá-los idealmente nem de configurar em sua consciência uma realidade ainda inexistente (VÁZQUEZ, 1967, p. 222).

Ao supor em sua consciência um fim a ser alcançado, o sujeito, necessariamente, nega a realidade concretamente existente. E conseqüentemente, “afirma outra que ainda não existe”. Os fins são produtos da consciência, portanto, a atividade dirigida pelos homens é consciente. Contudo, segundo Vázquez (1968), essa consciência nem sempre é “pura”, podem ser reflexos da característica social do homem.

A antecipação do resultado (fim), é a capacidade da consciência humana de idealizar o resultado real, e é o que diferencia as atividades humanas de qualquer outra atividade animal mesmo que semelhante as humanas. Atualmente, essa consciência também separa os sujeitos das inteligências artificiais. Nas palavras de Vázquez (1967, p. 223),

Levando em conta a semelhança externa que se pode dar entre certos atos animais e humanos, é preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se à sua mera expressão exterior, e que dela forma parte essencialmente a atividade da consciência.

Ou seja, essa atividade se desenvolve com base em fins que idealizam o resultado real que se deseja conseguir, entretanto, esse processo também se manifesta, como produção de conhecimento, na forma de conceitos, teorias e legalidades mediante as quais os indivíduos conhecem a realidade concreta.

Assim, Vázquez (1967) pontua a diferença entre a atividade cognoscitiva e a teleológica. A primeira se refere a uma realidade atual/presente, a segunda trata de uma realidade futura que ainda não existe. A atividade cognoscitiva se preocupa com a realidade já posta, realizada pela ação dos sujeitos no seu processo de produção e reprodução das condições materiais de existência, já a atividade teleológica visa, sobretudo, criar o novo, coisas novas em face de uma

realidade que se quer transformar, seja em sentido econômico, político, cultural, moral, estético etc (MARCONDES, 2021).

Portanto, toda atividade especificamente humana é uma atividade prática que possui certa finalidade, cuja realização requer capacidade cognitiva. Assim, toda atividade prática está baseada no caráter real, objetivo e da realidade do mundo social sobre os quais os indivíduos atuam, se utilizando dos meios necessários para a execução de sua ação.

Há variadas formas de práxis. Sendo assim, o objeto sobre qual o sujeito estabelece sua ação pode ser classificado em três, sendo eles: a) a materialidade da natureza; b) os resultados de uma práxis anterior, que se transformam em objetos de uma nova práxis e; c) a própria sociedade.

Para Vázquez (1967), há 5 tipos de práxis, a produtiva, a artística, a científica experimental, a experimentação artística social e a práxis política e revolucionária. De acordo com o autor, a práxis produtiva, trata sobre a relação de transformação que o sujeito tem sobre a natureza por meio de seu trabalho, seu fim é a produção de objetos úteis para satisfação das necessidades da humanidade. Já a práxis artística, é semelhante a práxis produtiva e também estabelece essa condição de transformação da natureza, porém sua finalidade é a satisfação de uma necessidade humana de expressão e comunicação.

A práxis científica experimental, compreende a atividade científica experimental que busca satisfazer respostas para uma teoria, em síntese, é a comprovação de hipóteses. Sendo assim, um pesquisador busca manipular condições semelhantes às da natureza, em laboratório, para melhor entender fenômenos da natureza (VÁZQUEZ, 1967). A experimentação artística social, se difere por não estar inteiramente ligada a uma teoria. Para Vazquez (1967), essa práxis está associada aos campos artístico, educativo, econômico e social, portanto, a ação experimental contribui para o desenvolvimento da práxis correspondente de forma direta e imediata e seus resultados se aplicam na prática adequada.

De acordo com Vázquez (1967), a sociedade que vivemos, dividida em classes, proporciona embate de ideias e uma luta ideológica que exerce uma forte influência na forma que os indivíduos agem. Assim, a práxis política “[...] expressa o fato de o homem ser sujeito e objeto dela, ou seja, a práxis na qual ele atua sobre si próprio” (MARCONDES, 2021, s/p). Essa atividade prática

possibilita desenvolver diversas ações, e no interior dela concorrem diversos movimentos para a transformação do sujeito enquanto ser social e, por isso, são destinados a transformar relações políticas, econômicas, sociais, culturais etc. A práxis política consiste na participação de amplos segmentos da totalidade da vida social. Mas além de política, Vázquez (1967) aponta que essa prática também é revolucionária, pois permite mudar radicalmente as bases econômicas e sociais que alimentam o sistema dominante e, para o autor, o protagonista desta práxis é o proletariado que, consciente de sua situação de oprimido, busca a transformação das relações de poder da sociedade. Portanto, ser uma prática política revolucionária é atingir o ápice da práxis.

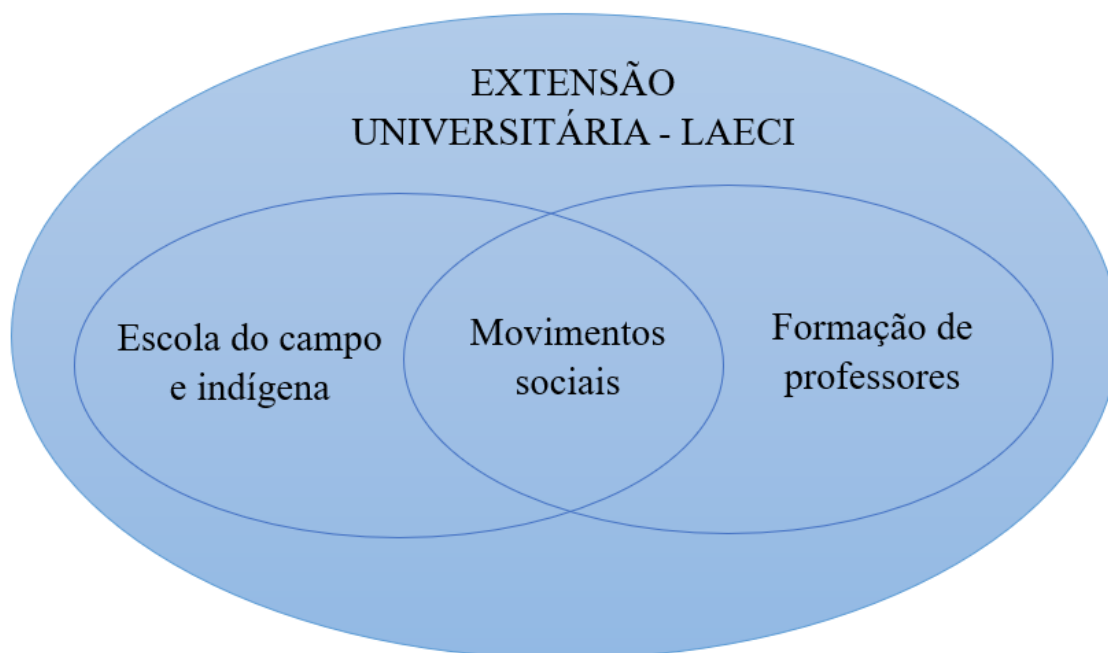
A relação entre a atividade teórica e a prática é fundamental para entender a práxis. A prática é a base, o objetivo e o critério de verdade da atividade teórica. No entanto, a atividade teórica não é uma forma de práxis em si mesma. Embora ela possa transformar percepções, noções, conceitos e representações, e produzir hipóteses, teorias e leis, ela não altera a realidade. Segundo Vázquez (1967), não é correto falar de “práxis teórica”.

A práxis é uma atividade material que modifica a realidade de acordo com os fins adequados. Fora desse âmbito, existe apenas a atividade teórica que não se concretiza, pois é apenas uma atividade espiritual. Por outro lado, não há práxis que seja puramente material, ou seja, sem a elaboração de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Em síntese, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2013, p. 52). Portanto, a práxis é uma atividade humana transformadora, consciente e intencional, adequada a finalidades. A práxis é a unidade entre teoria e prática, reflexão e ação, pensamento e realidade.

Portanto, a partir do entendimento que a práxis é a ação dos homens com o objetivo de transformar a realidade e contribuir para a mudança social, a Unicentro por meio do Laeci, tem cumprido sua função social recorrendo a extensão universitária com as categorias: movimentos sociais, escolas do campo e indígena e a formação de professores. Essa relação dialógica entre os envolvidos nas práticas extensionistas, foi sistematizada na figura 7.

FIGURA 7 – A DIALOGICIDADE DA PRÁXIS EXTENSIONISTA NO LAECI COM MOVIMENTOS SOCIAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESCOLAS DO CAMPO E INDÍGENA



Fonte: a autora, 2023.

Com isso, nos próximos três subitens abordamos essas categorias de análise compreendendo seus conceitos e como as práticas extensionistas devem ocorrer com as mesmas. Além disso, analisamos como se deu os projetos de extensão do Laeci com essas categorias.

3.1 Extensão e movimentos sociais

O início do uso do termo movimentos sociais, de acordo com Souza (2015a), data o ano de 1840, sendo um termo muito utilizado na atualidade que as vezes não faz jus ao seu conceito diverso. Para Souza (2015a), um movimento social é uma ação coletiva organizada, intencional e política, que busca contestar determinadas situações a partir de demandas sociais, seus direitos e a efetivação dos mesmos, ou seja, “movimento social é, portanto, uma ação coletiva, orientada para um determinado fim” (SOUZA, 2015a, s/p).

Souza (2015a) pontua que, o movimento social se dá a partir de relações internas e externas; a primeira compete à forma como o movimento se organiza, sua organicidade, já a segunda se dá a partir das relações que são construídas

com as outras identidades da sociedade civil, como o Estado, políticos e/ou organizações não governamentais.

Além disso, Gohn (2010) menciona que os movimentos sociais possuem um caráter sociopolítico e cultural e dispõem de variadas formas de se organizar e de expressar suas demandas, como as manifestações, concentrações, marchas, atos de desobediência civil e outros. A autora ainda frisa que, na atualidade, os movimentos sociais tem se utilizado das redes sociais e da internet para se organizarem e promoverem discussões que contribuam para a melhoria de suas atividades.

Os movimentos sociais buscam no passado referências para lutar e resistir no presente e no futuro, e isso demonstra sua face popular. Souza (2015a) salienta que os movimentos sociais em sua maioria são compostos por trabalhadores e trabalhadoras explorados pelo sistema capitalista.

São coletivos articulados em temas e problemas que envolvem a sociedade e que fazem usos de diversas estratégias para fortalecer as lutas em torno da conquista de direitos e/ou da efetivação dos direitos já positivados, *bem como lutas que configuram processos de resistência em relação ao avanço dos processos de exploração capitalistas* (SOUZA, 2015b, p. 142, grifo nosso).

A autora destaca que há dez diferentes eixos temáticos que permeiam as lutas dos movimentos sociais, mas todos possuem a conexão com a realidade social, são eles:

1) lutas e conquistas por condições de habitabilidade na cidade, nucleados pela questão da moradia. 2) mobilização e organização popular em torno de estruturas institucionais de participação na estrutura político-administrativa da cidade. 3) mobilizações e movimentos de recuperação de estruturas ambientais, físico-espaciais etc. 4) mobilizações e movimentos contra o desemprego. 5) movimentos de solidariedade e apoio a programas com meninos e meninas de rua. 6) mobilizações de movimentos dos sem-terra. 7) movimentos étnico-raciais. 8) movimentos envolvendo questões de gênero. 9) movimentos rurais pela terra, reforma agrária e acesso ao crédito para assentamentos rurais. 10) movimentos contra as políticas neoliberais e os efeitos da globalização (SOUZA, 2015b, p. 142).

Os movimentos sociais buscam compreender a realidade social e a partir disto constroem propostas para mudanças; além disso, buscam fortemente combater a exclusão social e contribuiu para o empoderamento de grupos

historicamente marginalizados pela sociedade. Sendo assim, os movimentos atuam em rede e constituem e desenvolvem o *empowerment* de atores da sociedade civil de forma organizada (GOHN, 2010).

Gohn (2011) aponta que, há três grandes diferenças entre movimento social e organizações não governamentais, os movimentos sociais possuem uma identidade e a afirmam com frequência e possuem um opositor e, se fundamentam num projeto de vida e sociedade bem consolidados. Ainda Gohn (2011) enfatiza que, os movimentos sociais têm contribuído para conscientizar a sociedade; têm certa continuidade e permanência, não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades e podem desenvolver-se a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência.

Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais na atualidade têm buscado um ideário civilizatório que coloca a construção de uma sociedade democrática como pauta principal das lutas. Além disso, as ações também são pela sustentabilidade, contra qualquer tipo de discriminação, por políticas de inclusão, pelo reconhecimento da diversidade cultural. Há ainda uma luta pela ressignificação do lema “*Liberté, égalité, fraternité*”, em que é entendido que a igualdade é a tematização da justiça social; a fraternidade se traduz em solidariedade e a liberdade se aproxima da ideia de autonomia do sujeito para sua inclusão social.

Podemos exemplificar como movimentos sociais do campo: o Movimento de Mulheres Camponesas⁵⁰ (MMC), o Movimento dos Atingidos por Barragens⁵¹ (MAB), o Movimento de Pequenos Agricultores⁵² (MPA) e o Movimento dos

50 O MMC de acordo com Paludo e Daron (2012) é um movimento de mulheres autônomo, democrático e popular que busca a libertação das mulheres de qualquer situação de opressão ou discriminação. O MMC é um movimento de luta por um olhar feminista para as relações sociais e ao combate do capitalismo e das relações patriarcais. As mulheres pertencentes a esse movimento compreendem que “[...] a libertação da mulher é obra da própria mulher, fruto da organização e da luta” (Movimento das Mulheres Camponesas, 2004, p. 3, *apud* PALUDO; DARON, 2012, p. 483).

51 O MAB é um movimento social que reúne ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais, camponeses proprietários de terras ou não, e populações urbanas afetadas de alguma maneira pelas construções de barragens. De acordo com Zen e Ferreira (2012) este é um movimento ambiental, autônomo, com uma forte personalidade popular, organizado de forma dinâmica e horizontal e sai em defesa dos rios, da vida e da natureza. Além disso, são severos críticos ao modelo atual do setor energético brasileiro.

52 O MPA é um movimento camponês e Görgen (2012) o caracteriza como um movimento que busca resgatar a identidade e a cultura camponesa. O MPA luta pela comunidade do campo, pela natureza e pela alimentação saudável, numa perspectiva classista popular e trabalhadora. Desse modo, as principais ações do MPA são: a) formação militante dos camponeses e

Trabalhadores Rurais Sem Terra⁵³ (MST), o Movimento Indígena⁵⁴ e o Movimento Quilombola⁵⁵.

Posto isto, como se dá a relação extensão e movimentos sociais? É de conhecimento da maioria das pessoas, que a academia sempre foi o lugar que privilegiou determinados saberes e deslegitimou outros, em outras palavras, considerou importantes os conhecimentos científicos e desconsiderou os saberes populares, assim intensificando as divisões de classes e a segregação social.

À vista disto, Monteiro (2017) aponta que mesmo com os ataques da burguesia, a classe trabalhadora resiste e busca formas de subversão dos padrões impostos pela sociedade capitalista. A ação extensionista promovida com os movimentos sociais, vem se apresentando como uma das formas de superar o conservadorismo acadêmico que atinge as universidades públicas do Brasil.

Monteiro (2017), argumenta que essas ações são necessárias para que a universidade cumpra seu papel social e contribua fundamentalmente para a organização da classe trabalhadora e para as lutas diárias que enfrentam, sendo assim,

[...] sua importância se fundamenta no questionamento da função social da universidade pública no sentido de pautar a socialização do conhecimento produzido e a democratização dos meios para produzi-lo rumo ao fortalecimento da organização dos trabalhadores (MONTEIRO, 2017, p. 272).

Logo, para compreendermos a extensão com movimentos sociais, precisamos primeiramente rever um aspecto importante do Plano Nacional de

camponesas; b) seminários sobre a educação camponesa; c) combate ao monocultivo; d) combate ao uso de agrotóxicos; e) ampliação do MPA em outros estados e municípios e; f) luta a favor da agroecologia (GÖRGEN, 2012).

53 O MST é um movimento socioterritorial e é definido por Fernandes (2012) como lutadores e lutadoras em busca da terra, da Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. O MST está presente em vários setores da sociedade civil, como a educação, a cultura, a saúde e outros, buscando que esses setores reflitam a cara do povo do campo e principalmente atendam as demandas desses sujeitos. O MST luta pela terra para quem trabalha com a terra (lema da campanha do movimento durante os anos de 1979 e 1983), luta contra o agronegócio e luta pela soberania popular, Fernandes (2012, p. 498) aponta que “[...] a luta pela terra passa a ser também uma luta pela comida”.

54 Refere-se ao conjunto de movimentos sociopolíticos protagonizado pelos indígenas do Brasil, destinado a estabelecer ações e estratégias para reivindicar direitos e reconhecimento historicamente espoliados e negados pelo Estado e pela classe dominante.

55

Extensão, foi formalizado pela primeira vez em 1998, e atualizado de tempos em tempos a partir das necessidades que são apontadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão⁵⁶. Conforme aponta Cortizo (2016), o plano atualizado em 2012⁵⁷, prevê a necessidade da extensão articulada com os movimentos sociais, numa perspectiva de superação das desigualdades presentes no Brasil, sendo assim, a universidade se aliaria aos movimentos sociais para que juntos somem forças para que a universidade atenda a quem realmente precisa, ou seja, para que ela “se pinte de povo”⁵⁸.

Destarte, compactuamos com Cariaga e Burginski (2019) ao compreendermos que a extensão não é o único caminho para as mudanças necessárias na sociedade, mas é um deles, senão o principal, pois a extensão tem como foco sua relação intrínseca com a sociedade/comunidade externa de maneira a compreender e relacionar os saberes populares com a ciência.

Nesta mesma linha de raciocínio, Cortizo (2016) aponta que,

Neste sentido podemos afirmar que as atividades de extensão poderão abrir possibilidades na direção de superação da crise da universidade desde que propiciem o diálogo com questões e saberes colocados em pauta pelos novos movimentos sociais, permitindo redimensionamento da relação política e conhecimento. Entendendo a extensão – tal como faz o Plano – como processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, este tipo de atividade detém as condições para congregar cidadãos (da comumente chamada comunidade externa) e universitários em comunidades interpretativas que superem as usuais interações em que as pessoas são forçadas a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito, através de complexos processos de incorporação crítica dos elementos emancipatórios desses saberes considerados *a priori* como não-ciência (p. 81).

Assim, pontuamos a primeira dimensão da extensão com movimentos sociais, sendo ela, a relação entre os saberes populares e o saber científico. Por meio dessa relação há a geração de novos conhecimentos, há a formação política e científica dos sujeitos e a mudança da realidade, seja ela da

56 Este como vimos no capítulo 1, acontece todos os anos e tem o objetivo de discutir as ações extensionistas.

57 No ano de 2012 foi realizada a última atualização do plano, desta maneira, sendo ele o mais “recente”.

58 Este termo faz alusão a um discurso de Ernesto Che Guevara na Universidade de Las Villas, em Cuba, realizado em 28 de dezembro de 1959.

universidade ou do integrante do movimento social. Logo, a extensão com os movimentos sociais é onde o “[...] saber acadêmico e o saber popular se reencontram” (GADOTTI, 2017, p. 2).

A outra dimensão que precisa aparecer na relação extensão e movimentos sociais é congruente ao que Paulo Freire (1996) no livro *Pedagogia da Autonomia* pontua sobre a dialogicidade do processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, a extensão com os movimentos sociais deve se fazer da interação dialógica e, como aponta Monteiro (2017), durante a ação extensionista é o momento de ouvir e ser ouvido com o protagonismo do movimento. Logo, afirmamos que, não há geração de conhecimento sem diálogo, sem escuta, sem interação.

Busca-se uma relação horizontalizada entre universidade e movimento social que contribuirá para a formação do sujeito, para o movimento social e para a universidade, com a finalidade de interditar qualquer ação que invalide os processos próprios dos movimentos, sendo mais uma forma de resistência dos movimentos sociais frente as imposições da academia.

Ademais, o fato é que esse momento de ouvir/ser ouvido e de diálogo, permite que articulemos a teoria com a prática, logo, é ali, no ato extensionista que também teremos a tão sonhada práxis, estimulando a autonomia e a liberdade do sujeito, do movimento e da comunidade. Desta forma,

[...] a extensão permite o encontro da universidade com a vida em si mesma e a vida é o lugar onde a teoria é colocada a prova. Na extensão, torna-se possível vincular a práxis ao processo de formação acadêmica. Por meio da extensão, os estudantes podem realizar uma busca para além do exercício teórico, procurando vivenciar a dialética necessária entre educação e experiência social (FERREIRA, 2019, p. 12).

A interdisciplinaridade faz parte da extensão com os movimentos sociais, sendo ela uma dimensão que implica não somente em trabalhar com a formação educacional do sujeito, mas também política e humana. Sendo assim, a ação extensionista interdisciplinar com os movimentos sociais, conforme Ferreira (2019), tem a intenção de “aprofundar os processos emancipatórios” (p. 7).

Além disso, Sapelli, Leite e Gehrke (2019) apontam que a dimensão da interdisciplinaridade colabora para que os caminhos percorridos por outros pesquisadores e outras universidades contribuam para o avanço teórico de

novas soluções e novos conhecimentos, enriquecendo e qualificando de forma coletiva os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, a partir da discussão de uma outra área, é possível avançar na área da educação.

Julgamos pertinente mencionar que, qualquer trabalho realizado com os movimentos sociais, seja ele extensionista ou não, deve respeitar as organizações próprias e ao tempo e vida no campo/comunidade. Ferreira (2019) aponta que, é necessário que consideremos a cultura ali presente, desta maneira, precisamos respeitar o tempo, a relação com a natureza, a auto-organização, o espaço e outros. Ou seja, organizar a ação extensionista de acordo com a vida no campo/comunidade.

Outra dimensão, conforme apontam Sapelli, Leite e Gehrke (2019) é o impacto e a transformação, os autores afirmam que universidade pública é uma grande prestadora de serviços e, por isso, deve prioritariamente atender a classe trabalhadora.

Logo, o trabalho com a classe trabalhadora não deve só impactar e transformar a vida do trabalhador, mas ao mesmo tempo deve impactar e modificar a universidade, sendo assim, “[...] se a universidade impacta, influencia, transforma, igualmente nesse processo ela é impactada, influenciada e transformada” (SAPELLI; LEITE; GEHRKE, 2019, p. 137).

A outra dimensão compete ao tripé da universidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sapelli, Leite e Gehrke (2019) sinalizam que universidade tem um compromisso com a comunidade em que está inserida, desta forma, articular o ensino, a pesquisa e a extensão é de fato atender aqueles que precisam, é unir a comunidade acadêmica em prol do enfrentamento e dar solução aos desafios enfrentados pela comunidade externa, é compreender a luta de classes e resistir contra os ataques da burguesia. Condescendemos com Sapelli, Leite e Gehrke (2019, p. 138) quando apontam que só “[...] existe pesquisa engajada se houver extensão”.

Julgamos pertinente dizer que, a extensão com os movimentos sociais permite as mais variadas modalidades, há a possibilidade de se fazer formações, cursos, palestras, atividades pontuais, estudos, produção de livros e outros e, além disso, pode ser realizada com as mais diversas áreas, como educação, saúde, serviço social, agronomia e outros. Assim,

[...] assessoria na formação política (palestras, oficinas, dinâmicas de educação popular, assembleias comunitárias, fóruns...) e informações técnicas (por exemplo, estudos socioeconômicos, com o objetivo de potencializar os processos de auto-organização em torno das condições de vida e de trabalho). Destaca-se, ainda, a criação de convênios ou parcerias entre universidades e a Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF (CARIAGA; BURGINSKI, 2019, p. 800).

Anuímos com Monteiro (2017), ao dizer que a extensão com os movimentos sociais deve ser protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras que constituem os movimentos, e eles, por meio das ações de extensão, irão compreender as contradições presentes na sociedade.

Dito isto, o Laeci tem buscado articular suas atividades extensionistas com os movimentos sociais, em especial com o MST e o movimento indígena. Essa relação ocorre por meio de projetos que buscam vincular aspectos políticos, sociais e organizacionais dos movimentos com a educação. Como exemplos temos os projetos de extensão “Formação político-pedagógica dos trabalhadores e estudantes das escolas do campo vinculados ao MST/PR: estudo, planejamento e auto-organização”, “Agricultura familiar e agroecologia no Assentamento Nova Geração (Guarapuava/PR) e na Vila Rural (Pinhão/PR): formação, organização, produção e comercialização”, “Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária Popular: lutas e resistência no campo e na cidade – Centenário Paulo Freire” que buscaram refletir e trabalhar sobre as pautas dos movimentos sociais, levando em consideração suas realidades e formas de organização.

Além disso, os projetos do Laeci com esses sujeitos se deram nos espaços de assentamentos, acampamentos, nas aldeias, nas comunidades rurais. Não houve nenhum projeto específico juntamente com o quilombo, mas esses se incorporaram a outros projetos e hoje, quilombolas fazem parte do curso de Pedagogia do Campo. Além disso, o laboratório promoveu ações extensionistas diretamente com três municípios do estado do Paraná, sendo eles: Candói, Pinhão e Goioxim.

Ainda se faz necessário dizer que, a viabilização financeira dos projetos custeados por instâncias de fomento, se deu a partir das lutas dos movimentos sociais inseridos nos projetos extensionistas, com os órgãos competentes, neste caso, as ações de extensão com o MST que contaram com auxílio financeiro

foram custeadas pelo Incra e as com o movimento indígena, foram realizadas em parcerias com a Seti.

Sapelli, Leite e Gehrke (2019) apontam que, nos projetos de extensão com os movimentos sociais, foram inseridos temas que circundam a proposta curricular do MST, a agroecologia, a auto-organização dos estudantes, a luta pela terra e outros temas vinculados a questão agrária. Os autores ainda pontuam que, essa relação da universidade (Laeci) com essas comunidades tem contribuído para desenvolver as dimensões política, social e pedagógica, pois exigiu que a universidade se posicionasse politicamente no contexto da luta de classes; social pois incentivou a derrubada algumas barreiras entre universidade e movimento social e que potencializou o acesso das comunidades do Campo e das Florestas no ambiente acadêmico; e pedagógico porque os sujeitos envolvidos tiveram aprendizagens significativas e desenvolveram capacidades (de síntese, de análise, de investigação...) e atitudes (de respeito, cooperação, de empatia e luta).

Por fim acreditamos que, a universidade por meio da extensão com os movimentos sociais promove a democratização do conhecimento, entendendo e assumindo que a educação em inúmeros momentos privilegia os filhos da burguesia, portanto, “trata-se de recuperar a vocação política da universidade como possibilidade de construção democrática de saberes, dentro de um paradigma que enfatize a discussão de um projeto societário radicalmente democrático” (MONTEIRO, 2017, p. 83).

No próximo subitem, discutimos a relação da extensão com a escola, de maneira a pensar como a extensão universitária é percebida nesses espaços, pelos estudantes e professores. Apresentamos também, a relação que o Laeci tem construído com as instituições de ensino do campo e indígena que participam dos projetos extensionistas ofertados pelo laboratório.

3.2 Extensão e escola

A extensão universitária, como vimos anteriormente, tem como objetivo atender as demandas da comunidade externa à universidade, e a educação é um dos pilares que fomentam todas as outras atividades de uma sociedade,

assim, tornando-se um dos principais focos de atuação dos extensionistas, tendo em vista que, há a possibilidade de articular áreas e saberes distintos.

A articulação entre a Educação Básica e a extensão universitária sempre foi discutida pelo Forproex, desde o início de suas atividades, os integrantes do fórum demonstraram sua preocupação com essa articulação, e em inúmeros momentos pautaram a possibilidade das ações extensionistas contribuírem efetivamente para a erradicação das causas do analfabetismo e a valorização dos cursos de licenciatura para recuperação da qualidade e melhora das condições da profissão docente no Brasil.

Segundo Oliveira (2014), as ações extensionistas podem colaborar para a melhoria da qualidade da Educação Básica e a erradicação do analfabetismo quando ligadas ao desenvolvimento de pesquisa e à formação de professores. Além disso, a autora aponta que muitos pesquisadores tratam a extensão universitária como forma de enfrentamento às situações de exclusão que acontecem tanto nas universidades como nas escolas públicas brasileiras.

Percebemos que, a extensão universitária pode influenciar diretamente na educação escolar das crianças, jovens e adultos brasileiros. Outro aspecto importante, consoante ao que Azevedo *et al.* (2019) dizem, é sobre como os professores da Educação Básica se sentem pertencentes às universidades quando projetos extensionistas atingem as escolas. Os autores sinalizam que ao criar o diálogo com os professores universitários e os acadêmicos, o professor da escola se percebe como produtor de novos conhecimentos e se sente mais apto a continuar os estudos e até mesmo adentrar os programas de pós-graduação.

Tomando nosso recorte temático, que é educação do campo e educação escolar indígena, buscamos primeiramente entender o que é a escola do campo e o que é a escola indígena, a fim de analisar a articulação das propostas extensionistas do Laeci com essas escolas/realidades.

Na atualidade, já é um consenso entre os estudiosos que os conhecimentos produzidos pela humanidade não são pertencentes a uma classe só, mas é de todos, inclusive dos sujeitos do campo. Sendo assim, a escola do campo nasceu no seio do movimento por uma Educação do Campo a partir de sua ligação com os camponeses em luta pela terra e pela educação. Molina e Sá (2012) apontam que, as escolas do campo nascem numa perspectiva contra

hegemônica e antagônica ao projeto de educação para a classe trabalhadora proposta pelo sistema capitalista.

Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo, fazem parte desta luta (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

Para Molina e Sá (2012), a proposta contra hegemônica da escola do campo emerge na compreensão em que a escola do campo tem de formular e executar um projeto de educação interligado a um projeto de transformação social com o protagonismo da classe trabalhadora, promovendo a transformação do mundo e a autotransformação dos sujeitos. Além disso, a escola do campo compreende que a educação é política e nega qualquer afirmativa que tente impor uma neutralidade na educação, pois percebe que a formação necessita ser crítica e compreender as disputas de projetos societários e as lutas de classes, principalmente numa sociedade como a brasileira (MOLINA; SÁ, 2012).

Mas engana-se quem acha que a escola do campo já não reflete mais as contradições impostas pela sociedade capitalista. Arroyo (2006), salienta que a escola do campo ainda reflete a desigualdade social, racial, de condições de Fundeb, de Fundef e de tantas outras desigualdades que o país possui e que para superar essas disparidades, é necessário que se faça pesquisa para/com as escolas do campo.

Assim, as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo apresentam nitidamente qual é a “cara” que a escola do campo tem, apresentando sua necessidade de articulação com a realidade dos sujeitos do campo, encadeando os saberes do camponês com os conhecimentos científicos e pensando numa proposta de escola coletiva.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Arroyo (2006) diz que, a escola do campo necessita pensar na especificidade da criança, adolescente e jovem do campo, compreendendo que a vida desses sujeitos é diferente dos que moram na cidade, assim, a escola refletirá as especificidades étnicas, de raça, de gênero e de classe e se alinhará cada vez mais com os preceitos da vida camponesa. Ainda conforme destacado por Arroyo (2006), não é possível replicar as estruturas organizacionais das escolas urbanas nas escolas do campo, pois as crianças e adolescentes camponesas possuem uma forma de vida diferente dos sujeitos da cidade.

Sendo assim, as escolas do campo possuem três dimensões importantes, sendo elas: 1) a união entre a comunidade escolar e não escolar – compreendendo que o conhecimento científico deve ser apropriado por todos e não só por quem está na escola/academia; 2) a expansão do conceito de coletividade e; 3) a práxis – unindo o trabalho intelectual e manual (MOLINA; SÁ, 2012). Essas três dimensões contribuem para a organicidade dos movimentos sociais (em especial do MST) e para a autonomia do sujeito. Cabe ainda mencionar que, de acordo com Martins *et. al* (2015) a escola do campo não deve ficar alienada à situação atual e nem ficar de fora dos desafios que são aguardados no futuro da humanidade.

Souza (2010) nos explica que, as escolas de assentamento, acampamento e itinerantes precisam apresentar em suas propostas pedagógicas a vinculação com os movimentos sociais. Além disso, Martins (*apud* Souza, 2010), sobreleva que as escolas do campo precisam aplicar a proposta da formação *omnilateral*, ter o trabalho como princípio educativo e evidenciar a pedagogia do coletivo.

Caldart (2012) diz que a escola do campo tem de ser baseada na cultura do campo e se utilizar disso para o processo de formação dos educadores e educandos, e estes em constante diálogo produzem e se apropriam de novos conhecimentos, de forma a compactuar com Freire (1996) em exercer uma pedagogia para autonomia – com menos práticas autoritárias –, em que todos aprendem com todos. Por fim, concordamos com Molina e Sá (2012) ao dizerem que a escola do campo ao desejar ser contra a escola do capital não deve se enredar às paredes da sala de aula e nem aos muros da escola.

Não obstante isso, a escola Indígena também possui suas especificidades, e, por isso, deve ser pensada e organizada de forma diferente.

Como aponta Maracci (2012), as populações indígenas experenciam a ancestralidade com interações complexas que adentram o ambiente, a produção, a sociedade, a economia, os saberes, seus exercícios e as formas sociais de apropriação do espaço, sendo assim, é necessário que se faça uma educação diferente para que se atenda às necessidades dos povos indígenas.

Há autores, como Silva (1997), que discursam que esse desejo em fazer uma escola diferenciada nasceu ao final das décadas de 1970 e 1980, quando também, o movimento indígena está mais consolidado, neste debate, aparece como processos diferenciados intrínsecos as escolas indígenas a autogestão e o ensino da língua materna.

Se um dia as escolas indígenas serviram como massa de manobra para promover e intensificar a valorização dos costumes não indígenas e a negação dos direitos desses sujeitos, hoje, apesar de ainda se encontrar no processo de solidificação e fortalecimento, Huni Kuĩ e Araújo (2022) apontam que, a escola tem se tornado uma grande aliada para sistematização dos saberes tradicionais e para a apropriação dos conhecimentos científicos pelos povos originários.

Silva (1997) aponta que há uma grande diferença entre a Educação Escolar Indígena e a educação para o índio⁵⁹. A autora aponta que a primeira busca trazer a escola como um espaço de democratização do conhecimento e, além disso, um espaço para que a cultura indígena seja reforçada. Já a educação para o índio, é aquela que foi trazida pelos portugueses e corrobora com a ideia de que os povos indígenas não possuem sua própria educação.

Esse debate de Educação Escolar Indígena X escola para o índio, traz à tona uma outra discussão importante, diferentemente da discussão levantada pelos atores do campo, o movimento indígena vê a necessidade de se colocar a palavra 'escolar' em seu termo sobre a educação, pois assim fica evidente que se trata da educação acadêmica e que há diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena (SILVA, 1997).

A escola indígena conforme explicita Grupioni (2008), deve ser uma escola comunitária, diferenciada, específica com relação à etnia, intercultural e bilíngue. Assim, a escola indígena passa a ser um local de troca e acesso aos

59 O uso do termo é única e exclusivamente para apontar a ideia da autora, pois a mesma usa esse termo para demarcar a educação imposta aos povos indígenas no período de colonização do Brasil.

conhecimentos externos à cultura, ao mesmo tempo em que atua como espaço de fortalecimento da própria cultura (SILVA, 2019). Ao levarmos isso em consideração, compreenderemos que a educação precisa relacionar os conhecimentos produzidos pela humanidade com a cultura de cada etnia.

Huni Kuĩ e Araújo (2022) argumentam que, a escola indígena precisa contar com um corpo docente indígena, para que os alunos se identifiquem e se percebam como futuros profissionais. Além disso, Baniwa (2019) aponta que a escola contribui para que as crianças, adolescentes e jovens comecem a entender o mundo não indígena e passem a lutar por seus direitos.

Sem conhecimento profundo sobre o mundo do branco, não temos como manejar o mundo dele e nem o nosso, porque o nosso está muito influenciado pelo dele. Por isso, muitas vezes nossas lideranças se iludem, se vendem e às vezes traem seu povo por ingenuidade ou por má fé, por não entenderem ou compreenderem as questões em jogo. O mundo do branco é muito complexo, burocratizado e institucionalizado, por isso, é necessário compreendê-lo bem. Todos os indígenas podem ir às universidades para compreendê-lo, mas não para serem dominados. Assim, é parte da missão de indígenas na escola e na universidade, além de afirmar, pesquisar, registrar e divulgar suas identidades, culturas, línguas e conhecimentos, também estudar, pesquisar e conhecer os códigos, os pensamentos e conhecimentos dos não indígenas (BANIWA, 2019, p. 11).

A escola indígena, como aponta Silva (1997), tem que colaborar no processo de autonomia dos povos originários, reforçar a cultura indígena e fazer com “[...] que índio queira continuar ser índio e não ficar desejando abandonar a aldeia” (p. 173), e, também estabelecer novas relações entre os diferentes povos indígenas, com a sociedade e com o Estado, visando promover rupturas e preconceitos existentes. Ademais, a autora menciona que, atualmente a educação escolar é uma das principais pautas do movimento indígena e está ligada a lutas mais amplas como o direito e garantia de terras.

Em resumo, tanto a escola do campo quanto a escola indígena possuem características de suas realidades, portanto, considerar essas especificidades ao se planejar propostas pedagógicas e projetos de extensão é um ato não só de consideração, mas de extrema necessidade e importância.

Assim sendo, o Laeci tem buscado articular esses conceitos de escola do campo e escola indígena para realizar suas práticas de extensão. Suas atividades extensionistas são com escolas de acampamento, assentamento,

itinerantes e indígenas, em que se busca trabalhar com oficinas, encontros formadores, produção de material, formação em agroecologia e outros, como podemos ver no quadro 6.

QUADRO 6 – ATIVIDADES EXTENSIONISTAS COM ESCOLAS DO CAMPO E INDÍGENA, UNICENTRO, 2009-2023

ESCOLA	AÇÕES DE EXTENSÃO	MUNICÍPIO
CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas pedagógicas; - Cine-debates; - Encontros e seminários; - Produção de material didático específico para o campo; - Cursos de formação continuada; - Formação em Agroecologia; - Palestras. 	Guarapuava Coronel Vivida Chopinzinho Laranjeiras do Sul Candói Pinhão Goioxim
INDÍGENA	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de material didático intercultural e bilíngue; - Oficinas pedagógicas; - Cursos de formação continuada; - Encontros e seminários; - Rodas de conversas; - Formação em Agroecologia; - Laboratório de experimentação de materiais didáticos específicos. 	Terra Indígena Rio das Cobras - Nova Laranjeiras

Fonte: a autora, 2023.

Se faz necessário dizer que, apesar de utilizarmos os termos “campo” e “indígena” as práticas extensionistas do Laeci com as escolas se deram em escolas diferentes, sendo elas: de acampamento, de assentamento, escolas rurais, indígenas, multisseriadas, bisseriadas e itinerantes, e isso, reforça o caráter dialógico com a comunidade, pois o laboratório busca atender as variadas demandas que lhes são apresentadas.

A ação do Laeci contribui para instigar e promover a escola do campo e a escola indígena diferenciada que os autores pontuam, pois é por meio dessas ações que a comunidade escolar é provocada a pensar a partir da realidade do campo para/com o campo e da indígena para/com os indígenas.

Assim, a partir do quadro 6 fica evidente que, as atividades extensionistas proporcionadas pelo laboratório, têm contribuído para as escolas do campo e indígena de forma a atender as demandas que elas apresentam, e, ainda, auxiliar na qualificação dos professores e professoras atuantes nesse espaço. Além disso, esse trabalho responde um aspecto muito importante da extensão

universitária, pois como dito no início desse subitem, a prática extensionista deve preocupar-se com a articulação entre Educação Básica e universidade.

Ademais, é também nessa relação que a Unicentro cumpre sua função social da extensão universitária, pois a universidade, além de refletir os conhecimentos e as relações sociais, também possibilita transformar as formas de ver, compreender e produzir para além do presente, com visões futuras, projetando novas ações.

Por fim, as propostas extensionistas do Laeci vinculadas as escolas indígena e do campo têm auxiliado na melhoria da qualidade da educação, pois as propostas de oficinas, minicursos, cursos, palestras, formações continuadas, e outras, favorecem a geração de conhecimento, a qualificação dos professores e a inserção de estudantes dos assentamentos, acampamentos, quilombos e das aldeias a estarem mais próximos da universidade e os incentiva a adentrá-la futuramente.

3.3 Extensão e a formação de professores

A formação de professores tanto inicial quanto continuada deve ser prioritariamente articulada com a prática docente; é neste aspecto que a extensão universitária contribui para a formação dos licenciados/licenciandos.

Em todos os cursos de graduação, é comum as práticas de estágio obrigatório, no curso de Licenciatura em Pedagogia é usual que os alunos façam estágio nas áreas atendidas pela professor-pedagogo (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar e não escolar). Porém, é sabido que, devido a pouca carga horária destinada aos estágios é possível que algumas atividades não sejam contempladas e que o aluno não conheça profundamente o seu campo de trabalho. Desta maneira, a extensão universitária e a curricularização da extensão para os cursos de licenciatura se tornam um jeito de unir a teoria e prática mais diretamente. Manchur, Suriani e Cunha (2013) apontam que os estudantes que participam de projetos de extensão ao longo da graduação possuem uma oportunidade a mais de inserção na realidade que encontrarão quando formados.

Desta forma, compactuamos com Silva (2019) quando a autora pontua que os cursos de formação de professores, em sua maioria, assumem uma

postura mais prática e menos teórica – apoiados numa perspectiva hegemônica –, entendendo que a prática docente tem como fundamento seu saber utilitário, mas o fato é que, a formação de docentes não pode privilegiar nem a teoria e nem a prática, a mesma deve assumir uma postura teórico-prática.

Silva (2019) com base nas reflexões de Marx em as *Teses sobre Feurbach*, aponta que, a formação docente numa perspectiva contra hegemônica, denominada de epistemologia da práxis, é a que valoriza a dimensão científica concomitantemente com a valorização da prática docente. Isso demonstra a preocupação desta perspectiva em formar não só professores que sabem fazer, mas que pensam, e, por isso, fazem.

Esta perspectiva de formação valoriza a dimensão científica dos conhecimentos na sua interação com a vertente prática de operacionalização dos mesmos, bem como a análise da prática por meio dos referentes teóricos para a sua análise e reestruturação do concreto real. As práticas de formação procuram fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre a realidade social, si próprios e sobre suas práticas contextualizadas com o objetivo da progressiva autonomia e emancipação comprometida, fomentando a dimensão da transformação da realidade como função da escola e dos seus atores (KOSIK, 1969, p. 9 *apud* SILVA, 2019, p. 34).

Silva (2019) alerta que, nesta perspectiva a formação do professor não pode se distanciar da realidade histórica em que esse sujeito está inserido, pois é a partir dessa realidade que o sujeito conhece as mediações e contradições dessa prática, utiliza as categorias teóricas e recupera o debate político, cultural e social da escola.

Nesta perspectiva, Silva (2019) aponta que o professor irá pesquisar pensando na sua prática, desta forma, o real/realidade é seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Além disso, é na formação de professores baseada na epistemologia da práxis que contemplamos a dialogicidade do conhecimento, pois nenhuma ação é tomada sem a compreensão da teoria e sem a reflexão necessário, logo, e a partir do conhecimento que eu reflito e ajo, portanto, “pensamento-reflexão-práxis” (SILVA, 2019, p. 35).

Portanto, o professor formado nesta proposta é capaz de conhecer/compreender a realidade e a partir dela e junto com os conhecimentos científicos propor práticas novas, com o objetivo final de transformar a realidade. Sendo assim, o docente tem a função de ensinar “na e para a constituição da

emancipação e autonomia” (SILVA, 2019, p. 41), logo, ele é um profissional consciente de sua função.

Por fim, a formação de professores baseada na epistemologia da práxis não é apenas refletir – pesquisar –, nem muito menos agir – prática – por agir, mas é a junção dos dois, refletir para agir. Desta forma, o exercício docente requer preparo, preparo esse que não se finda nos cursos de formação, mas que busca a partir da formação pensar a unidade teoria e prática, para assim, de fato, alcançarmos a prática docente transformadora (SILVA, 2019).

Em consonância a isso, a extensão universitária, conforme aponta Gomes (2019), é um caminho profícuo para o desenvolvimento da profissionalidade e da prática docente, que contribui para o cumprimento do compromisso social da universidade e a autonomia do sujeito. Comprimos com a autora, pois entendemos que a extensão universitária nos cursos de licenciatura fornece aproximação do profissional em formação com o seu campo de trabalho, olhando não apenas para o objeto de trabalho, mas também para a realidade social e para os problemas sociais e pedagógicos encontrados no dia a dia de uma escola.

Ainda sobre essa questão, Reis (1989) pontua que quando a extensão universitária passa a compor os currículos dos cursos de licenciatura, ela assume uma postura formadora, tendo em vista que, não contribui somente para atender as demandas sociais, mas também para a formação integral do estudante.

Lopes e Costa (2016) realizaram um estudo sobre as atividades extensionistas para o curso de licenciatura em matemática. Neste estudo, eles entrevistaram 7 participantes de ações extensionistas, os relatos foram positivos, mas um deles chamou atenção, pois o extensionista pontuou que foi possível consolidar saberes, aprender novas metodologias, aprender a trabalhar no coletivo, refletir sobre a sua futura prática docente e projetar/produzir materiais didáticos. A partir dessa pesquisa percebemos quão benéfica é a extensão para os professores em formação, e acreditamos que não somente para os acadêmicos das universidades, mas até mesmo para os professores das escolas onde as ações acontecem.

De acordo com Santos, Rocha e Passaglio (2016) a extensão com os professores em formação está baseada em 4 fatores, sendo eles: a) estímulo à

reflexão teoria e prática; b) conhecimento do campo profissional; c) desenvolvimento de postura ética e crítica e; d) troca *versus* transmissão de conhecimento.

O estímulo à reflexão teoria e prática, segundo os autores, compete ao aprimoramento da formação por parte do estudante diante da possibilidade de poder aplicar/praticar os conhecimentos adquiridos na universidade na sala de aula. Logo, “tem-se a oportunidade de executar a teoria podendo aplicar os conhecimentos construídos e vivenciar a prática profissional” (SANTOS; ROCHA e PASSAGLIO, 2016, p. 26). Além disso, os autores apontam que não é somente exercer a prática, mas também a compreensão de a realização prática de qualquer conhecimento é também um aprendizado.

Em concordância a isso, Azevedo *et al.* (2019) apontam que,

A extensão universitária pode construir situações propícias para que isso ocorra, para que o embate entre teoria e prática faça com que o graduando – juntamente com seus orientadores e com os professores regentes das turmas com as quais trabalha em parceria – desenvolva sua prática docente e que, nessa troca, a sociedade se beneficie, democratizando o ensino, por meio do acesso de diferentes segmentos sociais a conhecimentos muitas vezes compreendidos como pertencentes a poucos, e à melhoria da formação do futuro educador (p. 55-56).

Santos, Rocha e Passaglio (2016) entendem que a extensão universitária para licenciandos permite que estes conheçam a realidade que irão trabalhar, compreendendo as nuances e os afazeres profissionais que terão quando formados. Ademais, durante a extensão, é possível desenvolver habilidades e criatividade para lidar com as situações reais do cotidiano docente.

A extensão universitária, como parte da formação acadêmica permite ao aluno entrar em contato com a comunidade externa à universidade conhecendo melhor a realidade que lhe cerca. Tal fato possibilita o conhecimento das demandas sociais, que amplia o campo de trabalho no qual irá se inserir (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016, p. 26).

Além disso, Azevedo *et al.* (2019, p. 52) sinalizam que também é o momento em que se pode conhecer outros campos de atuação profissional e iniciar a “construção da identidade docente”. Somados a esses fatores há também o reconhecimento de outros setores da sociedade do trabalho realizado

pelo professor juntamente com a escola e a comunidade universitária, reforçando a ideia de que a universidade pública é de todos e para todos, portanto, “é uma instituição da sociedade e a ela tem que se referenciar” (CASTRO, 2004, p. 1).

No que tange ao desenvolvimento de postura ética e crítica, Santos, Rocha e Passaglio (2016) nos elucidam com a ideia de que no momento em que os alunos estão atuando nos projetos de extensão, eles percebem e desenvolvem a sensibilidade e o compromisso social, compreendendo que seu trabalho ali tem uma função para além do assistencialismo; como resultado, temos um futuro profissional consciente e humanizado. Compactuamos com os apontamentos dos autores ao falarem que a extensão investe numa formação engajada com o ato de cuidar, gerenciar, pesquisar e educar para a melhoria e transformação da sociedade.

Além desses aspectos, há também o compromisso com o trabalho coletivo, percebe-se que o licenciando que atua em projetos de extensão, assume a postura do trabalho em equipe, de compreender que nas escolas e na vida nunca estamos sozinhos e acreditamos que essa postura será levada para a sua atuação profissional quando formado,

No conjunto de desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais, abre-se a possibilidade do trabalho em equipe, sobretudo, a experiência do trabalho interdisciplinar, como demarca os projetos com alcance mais amplo na comunidade (SANTOS, ROCHA; PASSAGLIO, 2016, p. 26).

A troca *versus* transmissão de conhecimento perpassa pela compreensão de que não transmitimos conhecimento e sim, trocamos. Nas atividades extensionistas nunca podemos assumir a postura de que o outro não tem nada a nos ensinar, pelo contrário, as praticamos para ensinar aprendendo, desmistificando a ideia de que o professor/universidade detém o conhecimento.

Desta maneira, Santos, Rocha e Passaglio (2016) afirmam que a extensão universitária para o acadêmico permite que ele compreenda que o processo de ensino-aprendizagem não é impositor e invasor, ele é dialógico. Os autores apontam ainda que, essa troca de saberes ultrapassa a teoria, e muitas vezes, os extensionistas aprendem coisas que não aprenderiam na sala da universidade, portanto, “[...] o contato com o novo é fruto da troca existente entre

universidade e comunidade. Essa troca é identificada como a característica central da extensão” (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016, p. 27).

Posto tudo isso, percebemos que a extensão universitária para estudantes das licenciaturas contribui para o amadurecimento profissional, formação cidadã do licenciando, pensamento crítico, a compreensão das lutas de classes e para o aprimoramento da teoria articulada à prática. Além do que, auxilia na sistematização e disseminação do conhecimento produzido, conhecimento este, “fruto do encontro entre alunos, comunidade e professores” (CASTRO, 2004, p. 8).

Considerando possibilidades de formação de professores no espaço da extensão universitária, como componente curricular da universidade, pela concepção acadêmica processual-orgânica é possível defender que possa vir a ser um espaço formativo que amplie a perspectiva para uma visão da educação como espaço da construção crítica e emancipação. Compreendendo a extensão como ambiência acadêmica, pode-se ampliar a formação do professor para que ao imergir no processo da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão tenham novas possibilidades de compreensão do real e possam construir uma práxis que entenda a escola como espaço formativo dentro de um contexto e no contexto da comunidade em que está inserida (KOCHHANN, 2017, p. 290).

Assim, podemos inferir que a extensão é um grande elemento formativo que contribui tanto para os estudantes quanto para as escolas. Azevedo *et al.* (2019) apontam que, muitos professores da Educação Básica após terem contato com projetos extensionistas se sentem parte integrante da universidade e retornam as mesmas para progredirem em seus estudos, assim, a extensão contribui para todos os que estão ligados a ela. Portanto, aquiescemos com Santos, Rocha e Passaglio (2016) e Castro (2004) quando afirmam que um estudante quando tem a oportunidade de adentrar no universo da extensão universitária ele se apresenta como sujeito de mudança e assume uma postura crítica e ativa diante da sociedade e da sua profissão.

Dito isto, ao que se refere a formação inicial de professores, como vimos no capítulo anterior, o Laeci tem contribuído significativamente para a qualificação da formação inicial de pedagogos e pedagogas do Campo e das Florestas, a partir dos cursos de graduação ofertados pela Unicentro via Departamento de Pedagogia e Laeci.

No Laeci, as ofertas de cursos de Pedagogia se deram a partir de ações de extensão promovidas pelo laboratório. Neste caso, a Ledoc, a Pedagogia do Campo e a Pedagogia Indígena foram fruto de projetos extensionistas promovidos com os movimentos sociais do campo e indígena. Assim, é evidente que, as ações de extensão possuem um caráter inovador e podem contribuir substancialmente para que os sujeitos que sempre foram marginalizados pelo sistema educacional brasileiro, possam estar em uma universidade e se formarem no Ensino Superior.

Um exemplo desse elo entre extensão universitária no Laeci e os cursos de formação inicial de licenciados, é o curso de Pedagogia Indígena que acontece na Terra Indígena Rio das Cobras – Nova Laranjeiras/PR. Esse curso nasceu a partir de uma demanda das lideranças e da comunidade indígena da TI Rio das Cobras após a realização de um projeto de extensão do laboratório na terra indígena. Vemos isso na carta de solicitação abaixo (figura 8).

material de saberes empíricos e científicos que compõem o processo educativo dialético numa perspectiva contra-hegemônica.

Outrossim, com base no quadro 5 (no capítulo dois), é evidente que as ações de extensão do laboratório buscam frequentemente qualificar a formação de professores inicial e continuada. No tangente à formação continuada, vemos isso pelos projetos “Formação de Educadores Continuada em Educação do Campo: reflexões sobre currículos, planejamento e sobre as práticas de ensino” que contou com três edições, “Formação de Agentes Populares de Saúde do Campo” também com mais de uma oferta, “Educação do Campo e Formação em Agroecologia – do saber popular ao saber científico” e outros que promoveram encontros entre os professores universitários e os professores das escolas do campo e indígena.

Esse diálogo criado entre os docentes de segmentos diferentes auxilia no incentivo aos professores da Educação Básica a seguirem estudando e a buscarem novos conhecimentos e práticas. Além do mais, esse processo dialógico é um fator que enriquece as escolas e as universidades, que juntas empenham-se para diagnosticar e solucionar os problemas existentes na educação.

Por fim, quando analisamos o que foi exposto aqui, percebemos que a relação da extensão universitária com os movimentos sociais, com a escola e com a formação de professores beneficiará não somente o extensionista, mas a comunidade a qual a ação está vinculada. Portanto, acreditamos ser primordial na formação de professores a existência de práticas extensionistas com os movimentos sociais e a escola, pois essas tornarão o futuro docente mais bem qualificado e preparado para atuar de maneira consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essas considerações concluindo que, se partimos da compreensão da importância da extensão universitária na universidade e do papel social que a mesma possui, nosso objetivo foi o de compreender as categorias e práxis que orientam o trabalho extensionista no Laboratório de Educação do Campo e Indígena da Unicentro. Em vista disso, compreendemos que o Laeci articula o ensino, a pesquisa e a extensão e o mesmo têm pautado suas ações extensionistas em três categorias: movimentos sociais, formação de professores e escola.

Portanto, com o objetivo de conhecer o processo de institucionalização da extensão universitária no Brasil, foi possível perceber que na história nada nasce por acaso, e que o capitalismo é uma máquina que movimenta a sociedade em benefício próprio. Desta maneira, de acordo com Paula (2013), vimos que a extensão universitária emergiu das insatisfações do trabalhador com as condições de trabalho, e, por isso, a burguesia com a finalidade de silenciar a classe trabalhadora implementa as ações extensionistas num viés assistencialista.

Compreendemos que, o processo de institucionalização no Brasil permitiu que ajustes fossem realizados, portanto, com base nas legislações que tornaram institucional a extensão nas universidades brasileiras, as atividades extensionistas tomam outro rumo, sendo assim, passam a ter uma dimensão interprofissional, dialógica, formativa e social, que unidas contribuem para o entendimento da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

As conclusões se estendem na dimensão interprofissional, que é demandada pela necessidade de compreendermos que as atividades de extensão não devem tarefa de uma pessoa/profissão só, mas um esforço coletivo e a junção de variados profissionais para o atendimento qualificado das demandas sociais impostas pela comunidade externa à universidade.

Consideramos que, dimensão dialógica é primordial para compreendermos que o processo extensionista não pode ser um processo invasor (FREIRE, 1971), mas um processo que compreende que só é possível ensinar a partir do momento em que compreendemos que o outro também tem

o que nos ensinar, portanto, aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos.

Evidenciou-se que, a dimensão formativa requer que entendamos que a prática de extensão auxilia na formação inicial dos estudantes de graduação envolvidos nas atividades propostas por projetos de extensão, sendo assim, é um grande aliado do professor. Ademais, a dimensão social é a que baliza os projetos de extensão, pois estes devem advir das demandas da comunidade externa à universidade, desta forma, é por meio de atividades extensionistas que a universidade pública atende a sociedade, cumprindo seu papel social e auxiliando na transformação da sociedade.

A partir do objetivo reconstruir a história do Laeci sistematizando a práxis extensionista com os Povos do Campo, das Águas e das Florestas, concretizamos que, a extensão no laboratório é fruto do esforço coletivo de seus integrantes e que, principalmente, nasce articulada ao ensino e a pesquisa, ou seja, percebemos que ao reconstruir a história do laboratório e compilar as atividades extensionistas, não podemos deixar de mencionar suas atividades de ensino e pesquisa.

Destarte, ao longo de sua existência o Laeci tem promovido cursos de graduação como o de Licenciatura em Educação do Campo, o curso de Pedagogia do Campo, o curso de Pedagogia Indígena e cursos de pós-graduação gratuitos, a partir das demandas que lhes são impostas pelos movimentos sociais o qual atende. Além disso, percebemos que, a pesquisa no Laeci tem um papel importante, a vista que há um grupo de pesquisa institucionalizado, duas bibliotecas que conforme Bandeira e Cysne (2014) contribuem para ampliação e geração de conhecimentos, e, ainda, buscam produzir materiais didáticos pedagógicos, livros e capítulos de livros com e para os sujeitos do Campo, das Águas e das Florestas.

Por consequência, aluímos com Sapelli, Leite e Gehrke (2019) quando mencionam que a prática extensionista no Laeci assume a perspectiva de extensão/comunicação pautada em Freire (1971), pois essas práticas permitem que ao mesmo tempo que a universidade impacta, influencia e transforma, ela é impactada, influenciada e transformada.

Por último, no que compete ao objetivo de categorizar os fundamentos do trabalho de extensão do Laboratório de Educação do Campo e Indígena com os

movimentos sociais, vimos por meio do nosso objetivo geral que o laeci articula a extensão com os movimentos sociais, a formação de professores e a escola, assim, é possível dizer que, essas categorias advêm da demanda apresentada pelos sujeitos que o laboratório atende, compreendendo que nada nasce por acaso, mas tudo tem uma dimensão histórica e dialógica. Essa práxis extensionista tem sua raiz nos cursos de graduação ofertados pelo laboratório, a partir deles e com os sujeitos dessa relação pedagógica, nascem a pesquisa e os projetos de extensão, portanto, podemos inferir que esse é um processo dialógico que busca relacionar as necessidades impostas pelos protagonistas do processo e o laboratório.

Por fim, concluímos que, as práticas de extensão com as três categorias analisadas permitem compreender que a educação é sempre política e convoca à participação ativa na transformação da realidade. Por fim, percebemos que o Laeci tem desenvolvido um trabalho comprometido com a formação humana dialógica que contribui para a emancipação do ser humano e para a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992.

ARRAES, C. **O Materialismo Histórico Dialético**. 13 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QVvUd1PkJV0>>. Acesso em: 16 de abril de 2023.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

AZEVEDO, B. D.; SOUSA, F. C.; BELLI, I. S. de; VEIGA, M. S. Extensão universitária e formação de professores: um intercâmbio enriquecedor de conhecimento entre escola e universidade. **RÓNAI: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios**, 2019, v.7, n.1, p. 51-60, UFJF – Juiz de Fora.

BANDEIRA, L. A. N.; CYSNE, M. R. F. P. Políticas Públicas de Informação e Desenvolvimento Econômico-Social: O Papel da Biblioteca do Instituto Federal do Ceará – Campus Juazeiro do Norte. In: **I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**. São Paulo: Franca, 2014.

BRASIL. LDB - **Lei nº 4021/61, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. **Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto nº 19.851**. Brasília, DF, 11 de abril de 1931.

_____. **Reforma Universitária – Lei nº 5.540**. Brasília, DF, 28 de nov. de 1968.

_____. **Curricularização da Extensão - Resolução CNE/CES nº 07**. Brasília, DF, 18 de dez. de 2018.

_____. **Manual de Operações do PRONERA**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf>. Acesso em: abril de 2023.

CARA, D. Entrevista. A educação em marcha à ré. **Jornal Extraclasse**. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/edicoes/2017/05/a-educacao-em-marcha-a-re/>>. Acesso em: de outubro de 2022.

CARIAGA, M. H.; BURGINSKI, V. M. Extensão universitária e movimentos sociais: resistência em defesa do Projeto Ético-Político do Serviço Social. **Revista Praia Vermelha**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 779-807, 2019.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, ano II, n. 3, dez., 2008.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: **Reunião anual da ANPED**, 27, 2004, Caxambu: ANPED, 2004, p. 1-16.

CORTIZO, M. C. Novos movimentos sociais e extensão universitária: para uma configuração democrática dos saberes. **Revista +E**, v. 6, pp 74-83. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

CORRÊA, E. J. (org). **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

DUHRAM, E. R. A. A política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 88, nov. 2010, p. 153-179.

DRUCIAKI, F. P. **Desenvolvimento territorial: a Associação de Municípios do Centro do Paraná - AMOCENTRO**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento regional e do Agronegócio) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2016.

FERREIRA, A. A. Educação popular, serviço social e extensão universitária: relato de experiência de trabalho com comunidades e movimentos sociais. In: **16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Brasília: DF, 2019.

FORMIGOSA, M. M.; SILVA, M. C. da.; SOUZA, G. H. S. de. **O programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo – procampo – na região do baixo tocantins, estado do pará..** Anais IV FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/391>>. Acesso em: abril de 2023.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.** Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-ORPROEX.pdf>>.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <<http://www.UnifalMG.edu.br/extensao/files/image/arquivos/2012-07-13-Politica-NacionaldeExtensao.pdf>>.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. Cadernos do ITERRA. O MST e a pesquisa. **II Seminário Nacional. Veranópolis:** ITERRA, ano, v. 7, p. 45-59, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED).** Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação,** v. 16, nº 46, jan./abr.2011. p. 235-273.

FRIGOTTO, G. A Educação está nocauteada. Entrevista publicada por **EPSJV/Fiocruz,** 15-06-2018. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: outubro de 2022.

Fundação Nacional do Índio. **Geoprocessamento e Mapas.** Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas>. Acesso em: maio de 2023.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: para quê?** 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: outubro de 2022.

GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S.; FAUSTINO, R. C. Formação de pedagogos e pedagogas indígenas: uma terra de direitos e de resistência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, nº 156, 26 de outubro de 2020.

GOMES, M. F. V. B. Os jovens e cidade: relato de experiência extensionista na formação de professores. In: KOLODY, A.; BELÉM, D. J. N. **Extensão em Perspectiva**. Guarapuava: Unicentro, 2019.

JEZINE, E. As práticas Curriculares e a Extensão Universitária. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte. 2004. Disponível em: <www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: dezembro de 2022.

JUNIOR, E. B. L.; *et.al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

KNOREK, R.; SCHÖNER, A.; JULIÃO, R. P. Território da mesorregião geográfica Sudeste Paranaense: o escopo e a espacialidade dos indicadores sociais e educacionais. **Revista do Desenvolvimento Regional – Faccat**. Taquara/RS - v. 17, n. 4, out./dez. 2020.

KOCHHANN, A. Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites. **Teias**, v. 18, n. 51, out-dez, 2017.

Laboratório de Educação do Campo e Indígena. **Proposta Metodológica das etapas I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII do curso de Licenciatura em Pedagogia – Ledoc**. Guarapuava, 2010-2013.

Laboratório de Educação do Campo e Indígena. **Proposta Metodológica das etapas I e II – Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo**. Guarapuava, 2020-2021.

LOPES, E. P.; COSTA, W. N. G. Contribuições da extensão universitária à formação docente. In: **XII Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM**, São Paulo: SP, 2016.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C. da. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, jul-dez., 2013.

MARCONDES, A. **A concepção de práxis em Adolfo Sánchez Vázquez**: breve nota. Disponível em: <https://www.gposshe.com/2021/05/a-concepcao-de-praxis-em-adolfo-sanchez.html?m=1>. Acesso em: jun. de 2023.

MASCARENHAS, A. L. L. D.; SILVA, M. R. F. da.; TORRES, M. B. R. A posição da extensão universitária no espaço acadêmico brasileiro: aspectos legais e campo de lutas. **R. Eletr. de Extensão**, ISSN 1807-0221 Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 02-16, 2021.

MENDES, S. L. C. **Educação indígena x educação escolar indígena**: um aprendizado diferenciado. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências

Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MESSIAS, B. T.; SOUZA, J. B.; MAFRA, L. M. G.; CRUZ, T. J. A. Plano Nacional de Educação: implicações e perspectivas. In: **XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro: a crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira**. Universidade Estadual do Maranhão: MA, 2014.

MIRRA, E. **A Ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MONTEIRO, J. O. Que a universidade se pinte de povo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 265-284, maio/agosto, 2017.

MORAES, V. M. de. **A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários**. 2018. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

MST. **Escola itinerante do MST: história, projeto e experiência**. Curitiba: SEED, 2008. 86 p. (Coleção Cadernos da Escola Itinerante, Ano 3, n. 1, abril de 2008).

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, M. D. P. **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, nº 2, mai./ago. 2009, p. 197-2009.

OLIVEIRA, N. F. C. **Extensão Universitária e educação básica: O caso do Programa Escola Integrada – UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p. 423, 2014.

PARANÁ. **Resolução Nº 7-CEPE-CAD/UNICENTRO de 21 de dezembro de 2012**. Guarapuava: Unicentro, 2012.

_____. **Resolução Nº 5-CEPE-CAD/UNICENTRO de 18 de dezembro de 2015**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

_____. **Resolução Nº 1-CEPE-CAD/UNICENTRO de 5 de janeiro de 2015**. Guarapuava: Unicentro, 2012.

_____. **Resolução Nº 7-CEPE-CAD/UNICENTRO de 16 de abril de 2018**. Guarapuava: Unicentro, 2012.

PAULA, J. A de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p.05-23, jul./nov. 2013.

PINHEIRO, E. S. Extensão universitária na escola. **Expressa extensão**, v. 26, n. 2, 2021.

PIRES, M. F. C. O Materialismo Histórico Dialético e a Educação. **Interface — Comunic, Saúde, Educ.** Ago. 1997.

REIS, R. H. dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania.** Brasília, 1989.

ROOS, D.; et. al. Protagonismo da reforma agrária no paraná em época de pandemia: as ações de solidariedade do MST em fatos e fotos. **Geografia em Questão.** v.13, n. 03, 2020 pág. 179-201. ISSN 2178-0234.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, CEBRAP 79, novembro 2007 pp. 71-94.

SANTOS, J. H. S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão universitária e formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v.7, n.1, p.23-28, jan.-jun., 2016.

SALDAÑA, P. **Governo Lula vai recriar secretaria de diversidade e inclusão no MEC, extinta por Bolsonaro.** Folha de São Paulo, nov. de 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/11/governo-lula-vai-recriar-secretaria-de-diversidade-e-inclusao-no-mec-extinta-por-bolsonaro.shtml>>.

Acesso em: abril de 2023.

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. J.; GEHRKE, M. A Universidade se pinta de povo: uma parceria entre a UNICENTRO e o Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra. In: KOLODY, A.; BELÉM, D. J. N. **Extensão em Perspectiva.** Guarapuava: Unicentro, 2019.

SACKS, F. C. **Busca booleana: teoria e prática.** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Paraná. Paraná: Curitiba, 2005.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** 5 ed. Ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHMITT, R. **Partidos políticos no Brasil: 1945-2000.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. P. P. N. da; SOUZA, R. T. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n.3, p. 1-12, set-dez, 2019.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas, São Paulo: Mercado Letras, 2019.

SILVA, R. H. D. da. Escola indígena: um caso particular de escola?. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (Orgs). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas, SP. Mercado de Letras, 1997.

- SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização**: Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 2000.
- SOUSA, J. E. N. **Extensão universitária**: o panorama do Instituto Federal do Ceará. 2018.156f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2018.
- SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Paraná: Curitiba. Editora UFPR, 2010.
- SOUZA, M. A. de. **Curso de Movimentos Sociais e Sociedade Civil**. Curso disponibilizado na plataforma online Qcursos. 2015a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l62oFApuOrs/>>. Acesso em abril de 2023.
- SOUZA, M. A. de. A Relação entre Educação e Movimentos Sociais a partir da Via Campesina. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p.139-153 set./dez. 2015b. Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>
- THEIS, I. M.; KRAJEVSKI, L. C. Desenvolvimento e acumulação por espoliação: o caso do território Cantuquiriguaçu – Paraná. **Novos Cadernos – NAEA**. v. 20, n. 2, p. 9-26, maio-ago 2017, ISSN 1516-6481 / 2179-7536.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do BM. In: THOMAS, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Bando Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. P. 125-193.
- UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020.
- Unicentro. **Projeto Político Pedagógico – Licenciatura em Educação do Campo**. Guarapuava, 2009
- _____. **Projeto Político Pedagógico – Pós-graduação em Educação do Campo**. Guarapuava, 2010.
- _____. **Projeto Político Pedagógico – Pedagogia Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo**. Guarapuava, 2020.
- _____. **Projeto Político Pedagógico – Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras**. Guarapuava, 2019.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.
- VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil**: introdução Histórica. Brasília: Líber Livro, 2007.