

ARTICULAÇÕES POLÍTICO-CURRICULARES EM TORNO DA CURRICULARIZAÇÃO/CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NUM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Wagner Nobrega Torres ¹

Resumo

Este artigo focaliza processos de ressignificação político-curriculares, via análise de dinâmicas constitutivas e constituídas no/do contexto de (re)formulação e atualização curricular em um espaço-tempo do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior pública localizada na região norte do estado do Rio de Janeiro. É dada ênfase às articulações e negociações político-curriculares implicadas/operadas em torno da tentativa de promover uma “atualização” em prol da “curricularização/creditação” das atividades extensionistas, mobilizada pela necessidade em atender à exigência apresentada pelo Parecer CNE/CES n.º 608 de 2018 (Brasil, 2018a) e definida pela Resolução CNE/CES n.º 7 de 2018 (Brasil, 2018b). Para isso, são apreciados como materiais empíricos, além do Projeto Pedagógico do Curso, as atas do colegiado e 9 (nove) entrevistas semiestruturadas realizadas com professores/as formadores/as envolvidos/as com as tramas da tecitura político-curricular. Em articulação com perspectivas discursivas do campo teórico do currículo, como as de Lopes e Macedo (2011), Dias (2016) e Lopes (2018) que se apropriam da teoria do discurso laclauniana, defendo que as políticas curriculares sofrem processos complexos de ressignificação no/pelo espaço-tempo do curso cotejado, como processos de tradução, que geram significados, como práticas de subjetivação. Argumento ainda que a proposta pedagógica do curso constitui momento em que são articuladas demandas heterogêneas que aglutinam sentidos políticos e curriculares resultando em um consenso provisório e conflituoso em torno do que venha a ser “curricularização/creditação” da extensão na formação do/a Pedagogo/a e currículo.

Palavras-chave: Políticas de currículo; ressignificação; reformulação curricular.

POLITICAL-CURRICULAR ARTICULATION AROUND OUTREACH CURRICULARIZATION/ACCREDITATION IN THE SPACE-TIME OF TEACHER TRAINING

¹ Doutor em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Técnico de Nível Superior/História da UENF e Professor de História da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).



Abstract

This article focuses on processes of political-curricular re-signification by analyzing the dynamics that create and result from circumstances related to the (re)formulation and updating of the curriculum within a given time and space in a Pedagogy course at a public institution of higher learning located in the northern region of the state of Rio de Janeiro. Emphasis is placed on the political-curricular articulations and negotiations involved in attempts to promote an "update" in favor of the "curricularization/accreditation" of outreach activities, fueled by the need to meet the requirements presented in CNE/CES Opinion No. 608 of 2018 (Brasil, 2018a) and defined by CNE/CES Resolution No. 7 of 2018 (Brasil, 2018b). To do so, the empirical materials analyzed include the course's Pedagogical Project, the minutes of the collegiate body, and nine semi-structured interviews with teachers closely involved in the creation and execution of this political-curricular process. In conjunction with discursive perspectives from the theoretical field of curriculum, such as those of Lopes and Macedo (2011), Dias (2016), and Lopes (2018) drawing upon Laclau's theory of discourse, I argue that curricular policies are subjected to complex processes of re-signification within the space-time of the course being studied including processes of translation, which generate meanings, as well as practices of subjectivation. I also argue that a course's pedagogical proposal constitutes a critical moment in which heterogeneous demands bringing together political and curricular meanings are articulated, resulting in a provisional and contested consensus around meanings related to outreach "curricularization/accreditation" in the training of pedagogues and the establishment of curricula.

Keywords: curriculum policies; resignification; curricular reformulation.

1 Introdução

Nas últimas décadas, reformas e políticas educacionais com predominante escopo em questões curriculares têm sido postas em curso no país. Tais políticas curriculares estão implicadas a diferentes níveis e modalidades de ensino e não raro tentam apresentar e difundir a ideia de que as propostas resultantes delas expressariam inovação e mudança sempre para melhor, com vistas ao alcance da (tão prometida) qualidade da educação. É na esteira desse processo político que também se constituem as políticas curriculares para a formação de professores, por vezes projetando os professores como protagonistas nesse/desse processo de (pretensas) mudanças que conduziram à suposta qualidade da educação. Tal protagonismo defendido nas propostas dessas políticas, de modo ambivalente, como discute Dias (2016), tem a ver com a importância que se tem atribuído ao papel do professor nesse processo, tanto destacando o caráter criativo e autônomo de seu trabalho, como associando o baixo rendimento dos alunos em avaliações de aprendizagem estandardizadas ao que se supõe precário ensino dos docentes, adensando o

discurso da responsabilização docente, culpabilizando os professores, sugerindo, por extensão, lacunas nos processos formativos das licenciaturas.

Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo as públicas, têm sido pressionadas a (re)formularem de modo célere seus processos formativos, reestruturando e/ou atualizando suas propostas curriculares com vistas a intensificar a padronização e a centralização curricular. Não obstante, em face dessas tentativas de “engessamento” e controle curricular, distantes da ideia simplista e dicotômica de assimilação e resistência, as IES têm se constituído como espaços-tempos ativos e criativos de produção dessas políticas curriculares em que diferentes demandas e sentidos são negociados, disputados e articulados provisória, contingente e precariamente em torno de projetos que tendem a expressar consensos sempre conflituosos (Lopes, 2015). Assim, propostas curriculares nacionais para a formação de professores, mesmo as com caráter profundamente prescritivo, são confrontadas e ressignificadas por/em dinâmicas processuais e contextuais nos/pelos espaços-tempos de cursos de licenciaturas.

Tendo em tela essas premissas, investigar processos de ressignificação político-curriculares, via análise de dinâmicas constitutivas e constituídas de contextos de (re)formulação e atualização curriculares dos cursos, permite compreender como que, em torno de uma dada conformação/decisão curricular, concorrem diferentes sentidos e demandas que, dependendo das negociações e disputas, podem ser incorporados ou rechaçados. Nesses termos, este artigo tem como preocupação analisar o processo de (re)formulação/atualização curricular em um espaço-tempo de um curso de Pedagogia de uma IES² pública localizada na região norte do estado do Rio de Janeiro, dando ênfase às articulações e negociações político-curriculares implicadas/operadas em torno da tentativa de promover uma “atualização” em prol da “curricularização/creditação” das atividades extensionistas, mobilizada pela necessidade em atender à exigência apresentada pelo Parecer CNE/CES n.º 608 de 2018 (Brasil, 2018a) e definida pela Resolução CNE/CES n.º 7 de 2018 (Brasil, 2018b). Para isso, são apreciados/considerados como materiais empíricos, além de atas³ do colegiado do curso, 9 (nove) entrevistas semiestruturadas⁴ realizadas com professores/as formadores/as⁵ envolvidos/as com as tramas da tecitura político-curricular.

Ademais, em articulação com perspectivas discursivas do campo teórico do currículo, sobretudo com autoras/es (Lopes; Cunha; Costa, 2013; Dias, 2016; Lopes, 2018) que dialogam com a teoria do discurso laclauiana, busca-se reforçar o argumento de que as políticas curriculares sofrem processos complexos de ressignificação, como processos de tradução, que geram significados, como práticas de subjetivação. Uma vez que não se repetem, mas geram algo novo, numa operação contaminante e propulsora da política que

² Este artigo é fruto de tese de doutorado, que envolveu a análise de IES da mesma cidade. Preservo o anonimato do(a)s interlocutores/as, identificando a instituição apenas como IES. A pesquisa obteve Parecer favorável do Comitê de Ética, via Plataforma Brasil.

³ As atas analisadas e citadas constituem cópias de arquivo, disponíveis na secretaria do curso.

⁴ Todas as entrevistas, realizadas nas dependências da IES entre 2022 e 2023, foram gravadas e transcritas.

⁵ Identifico neste artigo os/as entrevistados/as como Professor/a A, B, C, D, E, F, G e H.



itera e suplementa os significantes, esses processos podem viabilizar articulações temporárias de determinados sentidos em torno de significações possíveis sempre contextuais (Laclau, 2011).

Dessa maneira, organizo este artigo em quatro partes, incluindo a introdução e as considerações finais. Na próxima parte, exponho em sintonia a aportes teóricos e políticos discursivos e pós-fundacionais como interpreto as políticas curriculares para a formação docente e as conexões político-curriculares estabelecidas/operadas no espaço-tempo curricular do curso em análise. Na segunda parte, busco reativar e interpretar disputas e negociações político-curriculares constituídas/constitutivas na/da dinâmica relacional e processual de (re)formulação curricular do curso de Pedagogia da IES em defesa da “curricularização/creditação” das atividades extensionistas.

2 Políticas de currículo como lutas pela significação curricular

Entendo o currículo e as políticas curriculares como campos de tensões e de lutas políticas pela significação discursiva hegemônica, em que concorrem diferentes demandas, sentidos e discursos em torno dos quais atores e grupos sociais se articulam (Lopes; Macedo, 2011). Nesses termos, o currículo ultrapassa o que simplesmente é institucionalizado por intermédio das propostas e documentos normativos e constitui um campo de tensões e de lutas pela significação, em que concorrem diferentes demandas e discursos em torno dos quais grupos e atores sociais se articulam. Desse modo, as políticas de currículo podem ser concebidas “[...] como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas [...]” (Lopes, 2018, p. 149).

As políticas de currículo constituem processos contínuos de disputas e negociações que não são encerrados, por exemplo, na definição/decisão de um documento ou proposta curricular, no entendimento de que as decisões políticas são tomadas num terreno de incertezas e possibilidades, em relações de poder, por sujeitos caracterizados pela falta constitutiva, pela incompletude. Nessa dinâmica de contingências incidem também as paixões, a dimensão afetiva, como constitutiva da política.

Nesse sentido, as políticas de currículo, mesmo na tentativa de prescreverem e controlarem o que venha a ser currículo e formação docente, por exemplo, como por intermédio das propostas “oficiais”, são marcadas por disputas incessantes e pela possibilidade de serem (estarem sendo) (des)estabilizadas/perturbadas. Isso porque, trata-se de algo instável, cuja pretensão de controle pleno é sempre fracassada, passível de ser abalada. As tentativas das políticas de estabelecerem a significação plena do currículo são sempre falidas, dadas as contingências e os incessantes deslocamentos e deslizamentos de sentidos (Lopes, 2018).

Nessa direção, a estrutura é concebida como sendo uma construção articulatória hegemônica. A estrutura descentrada depende das articulações, não possuindo nenhum fundamento ou essência definitiva. Seu fundamento ou centro, como resultado de articulações, não constitui uma fixação permanente. Isso porque, “[...] sempre há novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações” (Lopes; Macedo, 2011, p. 252). Nesses termos, a ideia de estrutura pode ser substituída pela noção de discurso. Este, por sua vez, se constitui resultado de um processo articulatório que produz determinadas regras que tencionam mobilizar determinadas leituras e bloquear outras.

Pensar as políticas de currículo com enfoque discursivo, segundo Lopes (2018), implica incorporar a ideia de que tanto as propostas como as práticas curriculares são concebidas como textos. Como textos, submetidos à interpretação, produzem significados que são provisórios, contingentes e precários. Todos os textos, inclusive os documentos e as propostas curriculares de pretensão mais prescritiva, são abertos a interpretações. Existe uma precariedade em qualquer texto ao definir de uma vez por todas a significação. Assumir a condição aberta de um texto é admitir que a produção de determinada significação/compreensão é sempre uma aposta, pois uma vez no mundo, não há controle absoluto sobre os sentidos. Embora, em relações de poder, sejam pretendidos limites sobre um determinado texto, como os documentos e propostas curriculares, não existem garantias quanto a qualquer interpretação unívoca ou fundamental da política.

Nessa abordagem, entendo processos de resignificação como dinâmicas que estão sempre acontecendo, enquanto tradução, na articulação entre sentidos em prol de determinadas significações que são sempre negociadas, disputadas e tensionadas contingencialmente na luta política, marcadas pela ambivalência. Na medida em que as lutas não cessam e o jogo político é sempre jogado, resignificações permanecem operando em espaços-tempos diversos, densos e tensos, como produção de sentidos sempre sujeita a rasuras, em que sentidos podem ser incorporados, rechaçados e fixados contingente, provisória e precariamente em relações de poder (Laclau, 2011).

A linguagem como constitutiva do social e do político rompe com a lógica de acesso a um suposto conteúdo, sentido original ou fundamento final. Estabelece uma confrontação com o logocentrismo, ou seja, “[...] a concepção de uma estabilidade de significado” (Lopes, 2018, p. 138). O “significado não está no texto, nem nas intenções de quem escreve/fala, ou em algo que possa ser denominado realidade” (Lopes, 2018, p. 140). Todo o significado é relacional e como tal depende e decorre de articulações que lhe são contextualmente constitutivas e “sempre envolve remeter um significante a outro significante e simultaneamente adiar o que poderia ser considerado [...] uma finalização do processo de significar” (Lopes, 2018, p. 140).

Como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 39), “o que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico”. Nesse sentido, não há relações fixas, de modo que cada significante se articula com outro indefinidamente, sem possuir um sentido essencial que garanta a significação.

A significação é possível em função de uma dada formação discursiva contingente e histórica. Os discursos, como atos de poder, significam, produzem e projetam sentidos (Lopes; Cunha; Costa, 2013). A significação depende das articulações que são construídas discursivamente e não por um suposto fundamento implícito.

Apostar nessa produção contextual da significação implica assumir que por mais que a tradução procure remeter a uma originalidade, referência ou sentido, constitui uma produção singular, pois envolve suplementação diante da impossibilidade de reconciliar com uma dada significação suposta como original. Assim, os efeitos de tensionamentos entre as diferentes diretrizes tendem a ser diferentes em cada IES, ainda que semelhanças possam existir, pois dependem das relações articulatórias (Laclau, 2011) que são e serão produzidas/constituídas no âmbito de seus espaços-tempos específicos. Nessas relações são construídas, defendidas e traduzidas fixações temporárias e contingentes de sentidos curriculares, políticos, sociais, entre outros, a fim de (des)estabilizar determinados projetos curriculares hegemônicos das políticas de formação de professores, inclusive as que tentam assumir um caráter mais prescritivo, uma vez que toda política é “constituída por uma gramática cujas regras estão sujeitas a mudanças no decorrer de sua aplicação” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 398).

Assim, a noção de currículo como espaço-tempo de produção de significação híbrida, marcado pela ambivalência, confere à produção curricular uma condição de lutas e disputas incessantes. Como produção cultural que busca regular e produzir efeitos de poder, legitimando e justificando determinadas leituras de mundo, porém constitutivamente híbridos e ambivalentes, os currículos não alcançam a regulação total. Por mais que uma dada produção de significação pretenda a regulação absoluta, os fluxos culturais, de sentidos, permanecem operando e (im)possibilitando sua plenitude (Lopes; Macedo, 2011).

O currículo como uma produção cultural, segundo Macedo (2006), potencializa a superação da dicotomia comumente defendida entre proposta (prescrição) e prática (ação). Na compreensão do currículo como produção cultural de significação, tais dimensões são concebidas como interligadas e interdependentes. Destarte, o currículo como arena de produção cultural se constitui “[...] mais como algo que está sendo do que algo que já foi” (Macedo, 2006, p. 104). Essa dinamicidade não está em uma ou em outra dimensão isoladamente, mas nos embates e negociações que a constituem de modo articulatório em prol da significação de currículo.

As políticas de currículo e os currículos como lutas pela significação, constituem não apenas um produto da cultura, mas produzem cultura (Lopes; Macedo, 2011). Nesse sentido, o currículo pode ser concebido “como um espaço-tempo no qual a política se realiza, realizando o que significamos como currículo. Isso implica admitir o fracasso de todo texto político, a inevitável tradução de qualquer texto” (Lopes, 2015, p. 141). Nesse espaço-tempo são produzidos e disputados sentidos político-curriculares, em relações de poder, em prol da tentativa de significação hegemônica do que constitui o currículo.

3 Articulações/implicações político-curriculares em torno da “curricularização/creditação” da extensão

Articulações/negociações discursivas estiveram implicadas/foram operadas na/pela (re)formulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em 2022 mais enfaticamente em torno da tentativa de promover uma “atualização” em prol da “curricularização/creditação” das atividades extensionistas, mobilizada pela necessidade em atender à exigência apresentada pelo Parecer CNE/CES n.º 608 de 2018 (Brasil, 2018a) e definida pela Resolução CNE/CES n.º 7 de 2018 (Brasil, 2018b). A esses documentos foi adensada a Resolução n.º 20 de 12 de setembro de 2022 do Conselho Acadêmico da IES (IES/COLAC, 2022) que, em seu artigo 3º, definiu/considerou as seguintes atividades como sendo extensionistas: projeto de extensão; programa de extensão; curso; evento; prestação de serviço; e disciplinas com atividades extensionistas. Esses documentos estabelecem as diretrizes para a extensão na educação superior e regimentam o que está disposto na estratégia 7 (sete) da meta 12 (doze) do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE)⁶, a saber, “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Desse modo, como tentativa de asseverar o cumprimento desse percentual de créditos curriculares, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e a Resolução COLAC, dentre outros aspectos:

Art. 2º [...] regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, **na forma de componentes curriculares para os cursos**, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, **estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)** e nos demais documentos normativos próprios (Brasil, 2018b, p. 1, grifos meus);

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, **as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos** (Brasil, 2018b, p. 2, grifo meu);

Art. 2º **A estrutura curricular de cada curso de graduação e pós-graduação** deverá prever a integralização do **percentual mínimo de 10%** (dez por cento) da sua carga horária total por

⁶ Segundo Benetti, Sousa e Souza (2015), importa realçar que o PNE de 2001 já preconizava em sua meta 23, a reserva mínima de 10% (dez por cento) do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior para a atuação de estudantes em atividades de extensão.

meio da Formação em Extensão Universitária (IES/COLAC, 2022, grifos meus).

Com vistas ao cumprimento da ordem normativa, os PPC de graduação, segundo o artigo 14 (quatorze), “devem ressaltar o valor das atividades de extensão, **caracterizando-as adequadamente** quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de **créditos curriculares** ou carga horária equivalente **após a devida avaliação**” (Brasil, 2018b, p. 4, grifos meus).

Nesses termos, projeta-se que estando as atividades de extensão, na condição de “componentes curriculares”, a serem explicitadas tanto no projeto pedagógico quanto na matriz curricular, com especificação detalhada de procedimentos e obrigatoriedade fixada, sujeitas à avaliação para posterior creditação, elas serão garantidas/garantidoras no/do processo formativo inicial, na/da “articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (Brasil, 2018b, p. 2). Isso parece pressupor ainda que com a “curricularização/creditação” das atividades extensionistas se está investindo na valorização da dimensão social do ensino e da pesquisa, do compromisso social das instituições de ensino superior com outras áreas e “na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável” (Brasil, 2018b, p. 2).

Em 2022, a proposta curricular do curso foi atualizada (IES, 2022). Embora a BNC-Formação (Brasil, 2019a, 2019b) seja mencionada nessa versão do PPC, muitas vezes o texto da versão de 2017 prevalece, com referências às DCNP/2006 e DCN/2015, mantendo a organização curricular por núcleos e sem dar centralidade à BNCC. Isso sugere um cumprimento técnico-burocrático, de modo que o conteúdo da BNC-Formação não parece ser uma prioridade ou foco de investimento em negociações e disputas.

Ainda assim, cabe ressaltar que sua presença no texto político-curricular dessa versão pode indicar certa ressonância do tensionamento entre duas diretrizes projetadas como antagônicas nas lutas pela significação das políticas curriculares e do currículo, conforme ilustra o trecho do PPC (IES, 2022, p. 31) em que se define a estrutura curricular do curso por núcleos, afirmando ter como base a Resolução CNE/CP n.º 2 de 2019, quando esta diretriz não propõe tal organização, senão por grupos (Grupo I, II e III). Assim, tal contradição, entre outras possíveis inscritas nessa “atualização” curricular, tem a ver com negociações/articulações conflituosas que vão constituindo/sendo constituídas a/pela tensão com as ordens normativas e com demandas e sentidos curriculares heterogêneos de diferentes contextos que habitam/orbitam o espaço-tempo do curso na complexidade das lutas do campo discursivo político-curricular (Lopes, 2015; Laclau, 2011).

No que se refere brevemente à estruturação, a versão de 2022 do PPC com 64 páginas contempla os seguintes itens: uma *apresentação* na qual retoma aspectos da de 2008, como um sinóptico histórico da instituição e do curso; uma seção intitulada *O curso de licenciatura em pedagogia da [IES]*, em que trata da caracterização do curso, objetivos, competências e habilidades, além dos eixos

de formação, das estratégias didático-pedagógicas e do perfil profissional do pedagogo; uma seção denominada *Matriz curricular da licenciatura em pedagogia da [IES]*, na qual são abordadas a organização disciplinar, as atividades de extensão e os estágios, além de como deve se desenvolver a avaliação das aprendizagens; e a partir da seção das *Ementas das disciplinas* a versão segue praticamente a mesma organização da anterior, com a descrição do *perfil do corpo docente*, da *infraestrutura* e das *referências*, inclusive neste último caso, com a citação dos mesmos trabalhos, apenas com poucos acréscimos relativos a legislações.

Nessa direção, a IES no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2016 a 2020 (IES, 2016) assume como premissa a promoção da qualidade do ensino na região, não apenas no que tange ao ensino superior ofertado por ela, mas na educação básica pretensamente afetada por sua formação, com vistas, sobretudo, à melhoria na qualidade do professor. A esse respeito, a extensão encontra-se entre o que está sendo proposto/admitido no PDI (IES, 2016, p. 2) como prioritário na rotina acadêmica, sendo a “integralização curricular de créditos” em atividades extensionistas defendidas e difundidas, tomando como referência o que apregoa o PNE de 2014, e sua creditação uma das metas a ser alcançada. Isso sugere que mesmo antes do Parecer e da Resolução instituírem as diretrizes para a extensão, a pretensão pela “curricularização/creditação” das atividades da extensão pautava a agenda da instituição. Além do que, antecedente às diretrizes, o investimento institucional nas atividades extensionistas, envolvendo bolsas de extensão, programas e projetos com cursos e eventos abertos ao público em geral⁷, indica que, juntamente com a pesquisa, tais atividades assumem protagonismo no projeto da universidade. Com as diretrizes já instituídas, a Resolução COLAC⁸ em seu artigo 5º estabelece que as propostas de ajustes ou reformas curriculares, o que inclui a revisão dos PPCs, deveriam ser protocoladas até um de novembro de 2022.

No PDI IES de 2023 a 2027 (IES, 2023), o esforço em direção à efetivação da “curricularização/creditação” da extensão tende a ser reforçado, na crença de que com ela haja um incremento no nível de participação estudantil. No documento é apontado que tal objetivo se encontra “em pleno avanço” (IES, 2023, p. 61) e que se espera que com isso as formas de participação de todos os docentes com as ações extensionistas avancem, tendo em vista o diagnóstico de que ainda são insuficientes. Assim, em sintonia com as diretrizes (Brasil, 2018a, 2018b), parece que se projeta sobre a “curricularização/creditação” da extensão a expectativa de expansão/intensificação do envolvimento de discentes e de docentes com essa dimensão formativa e de possível potencialização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa direção, por sua vez, tal indissociabilidade vai sendo projetada como a expressão

⁷ De acordo com o PDI (IES, 2016) o número de programas e projetos de extensão aprovados foi de 115 (cento e quinze), em diferentes áreas, como cultura, comunicação, educação, direitos humanos, meio ambiente, saúde, tecnologia, trabalho, entre outras. Em 2022, segundo o PDI (IES, 2023), esse número foi de 159 (cento e cinquenta e nove).

⁸ Cf. IES/COLAC, 2022.

da qualidade da formação ofertada pela universidade e como a necessidade/exigência que a universidade tem de atuar nas três dimensões formativas, idealmente no mesmo nível hierárquico.

Ademais, é no âmbito dessas questões expostas acima, dentre outras possíveis, que, de modo relacional, a “curricularização/creditação” da extensão tende a se processar⁹ no/pelo espaço-tempo curricular do curso de Pedagogia da IES. A esse respeito, são expostos os seguintes argumentos:

teve várias reuniões, né. Inclusive, algumas universidades já incorporaram a extensão, e isso eu destaco a [IES], **porque já era um trabalho ativo para a instituição**, [...]. Então, aproveitando que muitos cursos estariam fazendo a atualização de seus PPCs, veio a chance de **inserir a creditação da extensão**. Então ela veio como algo que já foi pensado de algum modo, mas não só pensado pela [IES], apesar **da [IES] já estar trabalhando**, trazendo essa iniciativa para nós, **porque quando veio a atualização, já acontecia a extensão**. [...] E se você for pensar da perspectiva de uma universidade como a [IES], que se fala do tripé de ensino, pesquisa e extensão, algo que **até para termos professores, no processo seletivo, eles precisam submeter um projeto que traga o ensino, a pesquisa e a extensão**, então, eu não vejo o porquê de não ter **essa articulação**, inclusive na própria formação dos nossos alunos (Professora H, 24/10/2023. Informação verbal, grifos meus);

[...] eu percebo que caminha junto também, pelo menos aqui na [IES], **nós temos a extensão com um caráter forte, formativo, inclusive pelas bolsas que temos**, isso continua agora também com a creditação da extensão, a partir dessa nova reforma do PPC, **a extensão será mais valorizada ainda, porque às vezes ela até existia, mas não tinha esse valor, agora será creditada**. Então vai se fortalecer. [...] Agora, [...] **até compreender o que queriam que fizéssemos, foi um desgaste muito grande pra nós chegarmos ao ponto que chegamos** (Professora B, 22/05/2023. Informação verbal, grifos meus);

Mas eu sei que [...] essa diversidade da extensão é que nos potencializa. [...] E eu vejo que a extensão **é um fôlego na nossa universidade**. [...] Eu não sei se temos algum professor que não esteja envolvido no seu projeto, pelo menos aqui na pedagogia (Professor D, 10/10/2023. Informação verbal, grifo meu);

Teve a junção da extensão no currículo, que foi mais um desafio. Mas esses ajustes têm uma **característica muito mais burocrática**, porque na prática, **a [IES] tem uma tradição de extensão que já acontece há muito tempo, que é bem**

⁹ Esse processo não aparece sendo discutido nas atas do colegiado do período em questão. Em conversa informal com o servidor da secretaria fui informado de que o processo conduzido pela coordenadora e pelo colegiado foi encaminhado direto para a avaliação/análise do Conselho de Centro do Centro de Ciências do Homem (CCH/IES), o qual, após parecer favorável, seguiu para as demais instâncias institucionais.

interessante. Dificilmente temos professores que não possuem um projeto de extensão, se você observar. Então, isso não é algo, digamos assim, como eu imagino que **alguns setores da educação, que não têm a tradição de extensão, por exemplo, em algumas universidades particulares.** Tradicionalmente, elas têm uma tradição muito mais no ensino [...] (Professor E, 13/09/2023. Informação verbal, grifos meus);

A gente até atendeu, mas eu **não sei** francamente **o que tenho que fazer.** [...] **As práticas pedagógicas já cumpriram isso,** se a gente pode levar isso como extensão... Até hoje não sei por que se pediu isso! Pra universidade **agir mais fora dela? Nós somos muito bons extensionistas.** [...] (Professor G, 19/04/2023. Informação verbal, grifos meus).

É possível depreender desses excertos a reiteração do entendimento de que a extensão constitui parte relevante no/do projeto formativo da instituição na sua (pretensa) relação com o ensino e a pesquisa, sendo assumida como característica diferenciadora em relação a outras IES de formação de professores, em torno da tendência hegemônica de que a extensão constituiria uma essência da instituição, sempre presente nela, mesmo antes da sua obrigatoriedade na organização curricular. Nesse sentido, uma vez que se argumenta que tais atividades são constitutivas do caráter formativo acadêmico da instituição, existentes na própria atuação dos professores do curso, o desafio nesse processo vai sendo relacionado a como tornar a "curricularização/creditação" da extensão viável, no sentido de inserção na matriz curricular e de avaliação dessas atividades extensionistas concebidas como já existentes. A atenção tende a se voltar para o que é concebido como sendo um investimento de "característica muito mais burocrática", como fazer "o que queriam que fizéssemos" e "porque se pediu isso", o que acena para a ideia de currículo como um plano formal no/pelo qual estão dispostas as disciplinas, os componentes e os conteúdos curriculares, em que se busca prescrever o que e como seguir.

Nesses termos, a preocupação tende a ser endereçada à tentativa de encontrar uma maneira de tornar as atividades extensionistas passíveis de serem avaliadas e por consequência "mais valorizadas ainda", como se a extensão até então estivesse "fora" do currículo, mesmo que constitutiva das atividades acadêmicas/universitárias, pois se reconhece que "a universidade se move no tripé da pesquisa, ensino e extensão, [mas] agora, enquanto espaço no currículo, espaço explícito, [...] você vai ver com essa formação nova que a extensão entrou com força, né? Dez por cento da carga aí é destinada à extensão" (Professora A, 05/05/2023. Informação verbal).

Na esteira dessa tensão, outro aspecto concebido como desafio à "curricularização/creditação" da extensão tem a ver com o fato de o curso funcionar no período noturno e de os discentes geralmente trabalharem no período diurno. Aliás, por vezes, se projeta a identidade desse aluno do curso noturno de Pedagogia como trabalhador, buscando fixá-la, inclusive como

tentativa de justificar o que se entende ser, por parte desse aluno, uma dedicação ao ensino e à pesquisa (principalmente) que é insuficiente. Cabe realçar que a (tentativa de) fixação identitária desse aluno, subjetivando-o como trabalhador, numa posição de sujeito fixa, implica sugerir que outras possibilidades desse aluno ser e estar no mundo sejam reduzidas a essa subjetivação, por exemplo, na relação com o currículo e o processo formativo.

Além disso, parecido com o que ocorre em relação ao que se espera dos alunos/trabalhadores no exercício/cumprimento dos estágios supervisionados, existe a preocupação em como articular as atividades extensionistas aos demais componentes curriculares e disciplinas, tendo em vista o que se pode entender como sendo defendido como especificidade de um curso superior noturno e dessa pretensa posição de sujeito preestabelecida do aluno do noturno como trabalhador.

A grande questão é como vamos dialogar. **Alunos que não estão previstos dentro desse processo de atuação do projeto de extensão específico**, e você agregar mais pessoas nessa participação. [...] será que o número de projetos, apesar de sermos expressivos em quantitativo de projetos de extensão, para estar agregando a todos? **No nosso curso, em especial, a questão de o curso ser noturno, né?** Porque muitas dessas práticas e projetos acontecem durante o dia, então essa é **uma variável importante que precisa ser considerada** (Professora C, 18/04/2023. Informação verbal, grifos meus);

Eu diria que no **curso noturno é tudo muito desafiador**. [...] E, como também toda regra tem sua exceção, eu penso que **seja para a extensão** ou mil outras ações, em relação ao público noturno, ela **precisa ser vista com atenção, já que as pessoas trabalham**. [...] Eu sempre falo, por fazer parte do colegiado, que nosso aluno [...] é **diferenciado**, [...], e existe toda uma organização que precisa ser dada atenção: **como cumprir essa extensão?** [...] **O aluno trabalha**. [...] Então, assim, toda ação deve ser ponderada, **não é porque teve uma atualização, que temos todos os meios para que isso aconteça**. São **perspectivas diferentes de aluno, daquele que está aqui durante o dia, para o aluno noturno [...]**. **Como fazer funcionar para todos?** Somando os desafios já existentes nessa realidade... **não dá para fazer essa atualização, essa curricularização da extensão, se não houver ações que viabilizem isso** (Professora H, 24/10/2023. Informação verbal, grifos meus).

Como é possível perceber, o desafio à “curricularização/creditação” das atividades extensionistas é associado tanto no sentido de ter que inserir “alunos [de um curso noturno] que não estão previstos [no] processo de atuação do projeto de extensão específico” já existente, que geralmente se desenvolve no diurno, como de pensar para “o aluno [que] trabalha” e que “é diferenciado” um

enfoque extensionista em disciplinas que podem ter esse viés, na complexidade de um já exíguo tempo de formação, talvez, podendo interferir em outras disciplinas e nas demais dimensões formativas (ensino e pesquisa), consideradas, por vezes, prioritárias.

A um só tempo, ao ser apreciada, a extensão tende a ser associada como a possibilidade de aproximação/primeiro contato que os alunos de um curso noturno podem ter com a pesquisa. Passa a ser inscrita também como uma possibilidade de pesquisa, ainda que possa ser concebida como diferente e/ou ainda não no mesmo nível hierárquico daquela que os alunos que fazem iniciação científica realizam. O significativo extensão percorre a esteira em que a pesquisa é defendida/acionada no processo formativo, na tentativa de reafirmar a indissociabilidade entre as três dimensões formativas da universidade mesmo num curso noturno com ênfase no ensino. Por sua vez, essas diferentes perspectivas que emergem em relação a que formato tais atividades devem assumir na matriz curricular/formação têm a ver com a complexidade que vai sendo imputada à “curricularização/creditação” da extensão, tanto em relação ao entendimento das atividades extensionistas como componente curricular, quanto atinente a sua conformação em um curso superior noturno.

Desse modo, parece que por mais que seja sugerido que a extensão é algo intrínseco à instituição, quando remetida à ideia de “tradição”, de “caráter forte”, de que “já era um trabalho ativo para a instituição” e de que “somos muito bons extensionistas”, existe o entendimento de que inserir a extensão no currículo, com avaliação e creditação, apesar do desafio constitutivo de tal investimento, implicaria conferir/assegurar uma presença mais consistentes no processo formativo, como se tal operação, de algum modo, pudesse ainda promover/facilitar a articulação – considerada ainda precária – com as demais dimensões formativas (ensino e pesquisa), fazendo com que os “alunos vivenci[em] [...] a extensão assim como vivenciam a pesquisa e o ensino” (Professora H, 24/10/2023. Informação verbal). Além disso, a atribuição à instituição de uma identidade marcada pelas atividades extensionistas, ainda que se busque enfatizar sua importância, não apaga o incômodo com a percepção de que tais atividades ainda não assumem a mesma condição prestigiosa das de ensino e de pesquisa na constituição do processo formativo. Aliada a isso, parece existir a apreensão em torno da complexidade que envolve entender/atender a natureza da “curricularização/creditação” das atividades extensionistas em um curso noturno, tendo em consideração suas especificidades defendidas nos excertos acima. Como expressão dessa complexidade, na relatoria do PPC – como parte do processo de tramitação do documento nas instâncias institucionais para sua aprovação – é destacada a necessidade de rever a inserção das atividades extensionistas, uma vez que:

O quadro 5 apresenta as atividades de extensão, carga horária e os documentos comprobatórios. No entanto, **a maioria das atividades são destinadas a Eventos**. A Resolução COLAC [IES] N.º 20 DE 12 DE SETEMBRO DE 2022 prevê 4 modalidades de ACE [Atividades Curriculares de Extensão] e, como exigência curricular,

indica que sejam inseridas pelo menos 2 dessas modalidades. Seguindo a relação acima citada faz-se **necessário discriminar as duas modalidades** (entre ACE I, II, III ou IV) escolhidas pelo curso para comporem a natureza do trabalho extensionista. Entretanto, no quadro 5 (p. 40-41) a maioria das atividades enunciadas contempla apenas uma modalidade¹⁰.

- **O documento deveria indicar o período letivo em que as atividades de extensão serão iniciadas.** Vão começar no primeiro período? Segundo? A partir do quarto? (LEEL, 2022. Relatoria do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia, CI¹¹ [IES]/LEEL n.º 55 de 21 de novembro de 2022, grifos meus).

Assim, talvez, tais tensionamentos tenham a ver com a visão que se tem da extensão, na medida em que vai sendo associada hegemonicamente a atividades que envolvem mais o extramuros da universidade, sendo pensadas na/para a relação da universidade com a comunidade no entorno da cidade e na região, não estando (ainda) tão voltadas para a formação profissional/acadêmica, ao contrário do ensino e da pesquisa.

Sobre essa luta pela significação da extensão universitária, o estudo de Santos (2014) assinala que nela concorrem diferentes sentidos, entre os quais, os que associam a extensão: à articulação entre universidade e sociedade; à articulação do ensino e da pesquisa; à promoção da interdisciplinaridade; à transmissão do conhecimento produzido pela universidade; à prestação de serviços; ao cumprimento da missão social da universidade. Desse modo, ao analisar disputas e negociações em torno desses sentidos, na problematização da relação com a extensão, o currículo e a formação acadêmica, a autora argumenta que hegemonicamente a extensão tem sido projetada como um lugar de menor prestígio, quando comparada ao ensino e (principalmente) à pesquisa, ou seja, nessa perspectiva “a extensão exerce a terceira função da universidade, cujo intuito é colocar ‘em prática’ a sua dimensão social/política, em termos de divulgação e aplicabilidade dos conhecimentos científicos que ela produz” (Santos, 2014, p. 113).

Ainda assim, com o avanço na institucionalização da extensão universitária, e a emergência, por exemplo, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e a Comissão de Extensão Universitária, esta última criada no âmbito da Secretaria de Educação

¹⁰ No PPC (IES, 2022, p. 42), as atividades extensionistas discriminadas a fim de contemplar os 10% (333 horas) são: Tipo 1: Projetos e Programas (ACE 1) máximo 300 horas; Tipo 2: Cursos e eventos (ACE 2) máximo 280 horas; e Tipo 3: Prestação de serviços (ACE 3) máximo 200 horas, sendo que “a matriz curricular do Curso de Pedagogia da [IES] prevê que das 333 horas de atividades de extensão, 232 horas devem fazer parte da grade curricular do curso e as demais 120 horas devem considerar o aproveitamento de atividades curricularizáveis de caráter extensionista”.

¹¹ Circular Interna.

Superior (SESu) do MEC¹² com o objetivo de definir princípios e diretrizes relacionados à extensão, a extensão universitária passa a ser interpelada/tensionada por sentidos que a associam à pesquisa e ao ensino, na relação com os conhecimentos que se produzem nesses espaços, como também na interlocução/interação entre a universidade e a sociedade, sendo que essa comunicação não se dá exclusivamente de modo unidirecional, da universidade para a sociedade, mas, pela possibilidade do conhecimento validado/legitimado que parte da universidade e que se destina à sociedade, ser testado na/com a “realidade” retornando ao espaço universitário a fim de ser refletido e repensado.

De acordo com Santos (2014), os estudos freirianos teriam influência sobre essa alteração de sentidos que tensiona a ideia hegemônica da extensão de “exportar” os conhecimentos legitimados e validados academicamente para a sociedade, o que tem contribuído para repensar o lugar da extensão, ou seja, de um lugar que leva/transmite o conhecimento à sociedade para outro que tem interlocução de conhecimentos com ela.

No que tange ao espaço-tempo curricular do curso de Pedagogia da IES, ao se tratar da “curricularização/creditação”, emerge a perspectiva de que a **“extensão é [...] para a sociedade** [e de que] ela traz aquilo que [se] faz nas paredes na universidade, [na] **articulação com a sociedade** [...]” (Professora H, 24/10/2023. Informação verbal, grifos meus) e, retomando o que afirma o Professor G (19/04/2023. Informação verbal, grifo meu), de que a extensão é **“agir mais fora** dela [da universidade]”, o que sugere certa sintonia com a ideia de que as atividades extensionistas são voltadas para a sociedade, no sentido de transmitir/divulgar o que se produz no meio acadêmico para a sociedade. A um só tempo, a expectativa de “articulação com a sociedade” parece ter a ver também com certa pretensão de situar as atividades extensionistas, por meio da “curricularização/creditação”, entre aquelas que são entendidas como sendo constitutivas da formação mais prática do pedagogo, o que permitiria ao licenciando vivenciar “mais de perto” experiências profissionais e pretensamente “coloca[r] em prática muito do conhecimento teórico adquirido nas salas de aula, assim como a oportunidade de ter contato com outros saberes” (IES, 2022, p. 41). Isso sugere que, com tais atividades se busca não apenas a constituição de momentos de aplicabilidade “do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (IES, 2022, p. 41), senão de interação e aprendizado com os saberes profissionais, do que seria considerado próprio do “saber-fazer”, da atuação profissional, seja no magistério, na escola e/ou em espaços não escolares. Ainda, a esse respeito, argumenta-se que:

[...] não [se trata] de fazer cursos de extensão! [...] é sobre aquele estudante que vai ter **oportunidade na sua formação de ter a extensão como parte dela**. E cada curso faz da sua forma. Nós da pedagogia buscamos mostrar que a extensão são várias ações,

¹² Nos limites deste artigo não abordo os aspectos detalhados alusivos à formação e à atuação dessas instâncias no bojo da institucionalização da extensão acadêmica. Para saber mais, sugiro o seguinte trabalho: Santos (2014).

mas não é o aluno assistir uma disciplina com viés extensionista, **e sim ter participação ativa dentro da extensão através da disciplina**. Eu tenho a disciplina [...] que traz o aluno **para colocar a mão na massa, para vivenciar a prática do que é este projeto de extensão** (Professora H, 24/10/2023. Informação verbal, grifos meus);

[...] por causa de creditação da extensão, que é nossa última atualização de 2022, que já foi homologada e passou por todas as instâncias da universidade [...] **se inseriu, dentro do processo formativo do professor-pedagogo, a extensão**. Então, tendo essa possibilidade aí de fazer esse tripé, que é pesquisa, ensino e extensão, **agregou ainda mais dentro do nosso processo formativo**, além de mais práticas, mais estágios...[...]. A questão da extensão, que não é só o bolsista extensionista, **mas sim repensar o processo formativo, de ver o aluno vivendo na sua totalidade a realização desse processo formativo**, é mais uma forma de efetivação dessa relação universidade e comunidade, que **é tão importante, até para as outras perspectivas de atuação do pedagogo**, por exemplo, atuação em projetos sociais, a pedagogia hospitalar, a pedagogia empresarial, enfim... **“N” outras possibilidades aí, de prática mesmo, onde a gente vê a importância do pedagogo** (Professora C, 18/04/2023. Informação verbal, grifos meus);

[Q]uem passa pela extensão tem, além do **comprometimento social de ver realmente você fazer valer o conhecimento que você está adquirindo na universidade**, ver você podendo contribuir de alguma maneira... igual ao projeto que eu coordeno, que é com formação de professores em nível inicial. [...] E, **para os alunos aqui na universidade, é muito importante, porque eles podem ver o papel social da universidade**, entendeu? [...] então, com a extensão, o aluno vai ter mais essa possibilidade, mais essa perspectiva, de **ver que o conhecimento que aqui é construído, produzido, recebido e desenvolvido, pode impactar de forma mais efetiva na sociedade** [...] (Professora C, 18/04/2023. Informação verbal, grifos meus);

A extensão universitária é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que **promove a interação transformadora entre as Instituições de Ensino Superior e outros setores da sociedade**, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. São consideradas ações de extensão aquelas que **envolvem diretamente comunidades externas à [IES]** e a oferta da ação para espelhar as necessidades e expectativas dos públicos beneficiados (IES, 2022, p. 41, grifos meus).

A meu ver, é possível depreender desses excertos que as atividades extensionistas passam a ser concebidas também como oportunidades de prolongamento ou de intensificação de estágios e de práticas de ensino, e, de certo modo, de/para a flexibilização curricular. Atinente a este último aspecto, em articulação ao que discute Ferreira e Gabriel (2008), a creditação das

atividades extensionistas pode ser percebida como sendo simultaneamente um investimento na flexibilização curricular, quando se interpela a rigidez da lógica disciplinar para que se tenha tal creditação, e um reforço da mesma lógica quando se sugere que a extensão assuma, agora como componente curricular e creditada nas/pelas disciplinas, reconhecimento formal no currículo tal como as disciplinas, na busca por “fortalecê-la no âmbito universitário afastando-a do lugar de subalternidade no qual tem sido historicamente colocada” (Ferreira; Gabriel, 2008, p. 193).

Para isso, à guisa de exemplo, a iniciativa para creditar a extensão, concebida como “o diferencial” em relação a outra proposta curricular, “[...] é o enfoque em determinadas disciplinas que já tinham o viés extensionista [...] que poderiam ser melhoradas [...] que poderiam agregar ainda mais essa pegada extensionista”, haja vista que por ter “que tirar dez por cento da carga horária total, [...] não teria como [...] dar conta de incluir mais disciplinas” (Professora C, 18/04/2023. Informação verbal). Igualmente, espera-se que nas/pelas atividades de extensão creditadas em disciplinas com “viés extensionista”, o licenciando tenha melhores/maiores condições de preparação para sua atuação profissional, não apenas no que diz respeito aos aspectos especificamente vinculados à aplicabilidade dos conhecimentos científicos e técnicos produzidos na/pelo espaço acadêmico, como na possibilidade dessas atividades extensionistas serem reconhecidas como produtoras de conhecimentos/saberes e de desenvolvimento da criticidade, da reflexão e do convívio político, social e cultural; ou seja, “capazes de integrar a comunidade na qual [a universidade] está inserida e que possibilitem a troca de conhecimento entre comunidade científica e não-científica” (IES, 2022, p. 41). Dito de outro modo, a extensão como sendo o espaço que interliga a universidade com demandas da sociedade “constituindo uma relação de proximidade destes sentidos universidade e sociedade, e com abertura de entendimento desta última que o espaço universitário também se constitui de outros conhecimentos” (Santos, 2014, p. 119).

Nessa lógica, em acordo com o que discutem Ferreira e Gabriel (2008), projetos extensionistas tendem a ser pensados como experiências inovadoras que ao serem vivenciadas pelos pedagogos em formação podem mobilizar o desenvolvimento e a utilização de metodologias de ensino diferenciadas, como também despertar um interesse maior pela docência, além de poder abrir outras possibilidades de abordagens no contato com os saberes profissionais decorrentes da atuação nas escolas e em outros espaços não escolares. Também com a extensão se espera que com o contato/confronto com as realidades sociais locais, o universo do licenciando se expanda, sendo mais bem preparado como pedagogo/professor para o convívio e atuação com a sociedade e seus desafios, “diversificando suas experiências formativas e incidindo no repertório de possibilidades de transformação social, em uma perspectiva democrática” (IES, 2022, p. 45).

Desse modo, com a “curricularização/creditação”, a extensão vai sendo concebida também como um investimento que se direciona para as preocupações internas associadas ao processo formativo profissional e não para

as externas apenas. A significação hegemônica de atividade acadêmica para o extramuros da universidade tende a ser interpelada/tensionada pela preocupação “com a formação acadêmica dos universitários envolvidos em atividades de extensão” (Santos, 2014, p. 109).

Tal como problematizam Ferreira e Gabriel (2008), e Santos (2014), o entendimento hegemônico da extensão como lugar da prática e da ação, e de não lugar epistemológico, vai sendo provocado/abalado pela concepção desse “não lugar” como espaço de/para outros conhecimentos e de entrada para fluxos de outros conhecimentos na/para a universidade. Ao que parece, a possibilidade/proposta, de se aprender também com os projetos extensionistas – como se alude nos excertos supramencionados extraídos das entrevistas e do texto político-curricular do PPC –, indica um movimento em direção à perturbação do entendimento hegemônico da extensão como um “não lugar epistemológico”, portanto, em defesa dos conhecimentos que são produzidos e difundidos por meio das atividades extensionistas, não apenas de “dentro para fora”, como de “fora para dentro”, de modo que esse movimento pode constituir uma “fronteira porosa/borrada” na/pela opacidade do que se pode nomear como sendo constitutivo de dentro e de fora da universidade.

4 Considerações Finais

Com efeito, a significação da extensão universitária vai se constituindo por diferentes articulações discursivas entre demandas e sentidos políticos, que, em distintos momentos, de modo provisório, precário e contingente, se hegemoniza, mas que por ser interpelada/provocada por outras demandas e sentidos vai sofrendo uma flutuação de sentidos, marcada por lutas que são inerradicáveis no processo político. Tais flutuações caracterizam a significação da extensão como movediça e ambivalente na relação constitutiva com o currículo, a formação, o ensino, a pesquisa, entre outros significantes, o que torna possível sua disputa e sua negociação, em que escapes à tentativa de estabilizar seus sentidos sempre ocorrem.

Nesses termos, busquei identificar/problematizar rastros desses sentidos que tendem a habitar/circular de modo espectral negociações/ressignificações constitutivas da “atualização” curricular no/do espaço-tempo do curso da IES, de modo a interpretar como são (tem sido) questionados, rearticulados e reiterados, na tentativa de estabilizar uma proposta formativa sempre instável na suscetibilidade do porvir político-curricular (Lopes, 2018).

Partindo do que Laclau (2011) defende, de que toda configuração do social implica significação e que os sentidos dos eventos sociais não são dados, entendo que a proposta pedagógica do curso constitui momento em que são articuladas demandas heterogêneas que aglutinam sentidos políticos e curriculares resultando em um consenso provisório e conflituoso em torno, por exemplo, do que venha a ser “curricularização/creditação” da extensão na formação do/a Pedagogo/a e currículo. Argumento que a proposta

disputa/tensiona significações das políticas curriculares para a formação de Professores, mediante o fechamento provisório, precário e contingente que a constitui.

Ao analisar as falas dos interlocutores entrevistados, em torno do processo discursivo, é possível afirmar que elas constituem relevantes momentos de negociações e articulações que são produzidas no espaço-tempo político e curricular em que tais atores sociais atuam e em torno dos quais se aglutinam em prol de uma determinada significação político-curricular para o curso de Pedagogia em particular e da formação docente em geral.

REFERÊNCIAS

BENETTI, Pablo Cesar; SOUSA, Ana Inês; SOUZA, Maria Helena do Nascimento. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015. <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2015v6i1.1951>.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Parecer CNE/CP n.º 608, de 03 de outubro de 2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília: DF, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de jan. de 2023.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Brasília: DF, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Parecer CNE/CP n.º 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: DF, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília:



DF, 2019b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 20 de jan. de 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 590-604, 2016. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004>.

FERREIRA, Márcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa. Currículos Acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, número especial, p. 185-200, out. 2008. Disponível em: 10.20396/etd.v9i0.1051 Acesso em: 20 de jan. de 2022.

IES, Instituição de Ensino Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2017 – 2020**. Campos dos Goytacazes/IES, 2016. Cópia de Arquivo. Disponível na secretaria do curso.

IES, Instituição de Ensino Superior. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)**. Campos dos Goytacazes, RJ, 2022. Cópia de Arquivo. Disponível na secretaria do curso.

IES/COLAC, Instituição de Ensino Superior/ Colegiado Acadêmico. **Resolução n.º 20 de 12 de setembro de 2022**. Campos dos Goytacazes/IES, 2022. Cópia de Arquivo. Disponível na secretaria do curso.

IES, Instituição de Ensino Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2023 – 2027**. Campos dos Goytacazes/IES, 2023. Cópia de Arquivo. Disponível na secretaria do curso.

LEEL, Laboratório de Estudos da Educação e Linguagem. **Circular Interna CI [IES]/LEEL n.º 55 de 21 de novembro de 2022** – Relatoria do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Campos dos Goytacazes, RJ, 2022. Cópia de Arquivo. Disponível na secretaria do curso.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. (tradução Alice Casimiro Lopes & Elizabeth Macedo). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In.: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015, p. 117 – 148.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na perspectiva em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p.133 – 168.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2010.

SANTOS, Patrícia Elaine. **Extensão, Conhecimento e Democratização da Universidade Pública**: Conexões Possíveis nos Espaços-tempos do Currículo Acadêmico. Tese (doutorado em educação). Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2014. 250f.

Recebido em: 07 de fevereiro de 2025.

Aceito em: 16 de maio de 2025.

Publicado em: 25 de junho de 2025.