



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS: ANÁLISE DOS PPC DAS LICENCIATURAS

Marli Vieira Lins de Assis - SEEDF
Loyane Guedes Santos Lima - UnB
Verônica Elise Ruth Militzer Popov Cardosos - UnB
Nathalia Barros Ramos - UnB
Kátia Augusto Curado Pinheiro da Silva - UnB

RESUMO

O debate em torno da formação inicial de professores não é recente no Brasil, porém se trata de uma temática que tem fomentado discussões cada vez mais intensas, haja vista as configurações que tem recebido nos últimos anos, às quais têm colocado em tela uma formação aligeirada, fragilizada e pautada no fazer docente. Em busca de contribuir com essas discussões, esse painel se propõe a discutir sobre as Perspectivas Epistemológicas encontradas na Formação Inicial de Professores e as implicações no processo de ensino e de aprendizagem. A pesquisa ora apresentada configura-se como bibliográfico-documental e se ancora no materialismo histórico-dialético, com o objetivo de compreender, por meio da análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos – das licenciaturas de instituições públicas e privadas, como a formação inicial de professores tem acontecido nas seguintes regiões: Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste e qual epistemologia tem fundamentado essas formações, bem como as implicações no contexto escolar. Destaca-se que os PPCs foram analisados por meio de uma ficha de analítica, que favoreceu a análise das categorias: Formação de Professores para EJA e para a Educação Especial/Inclusão e a Extensão Universitária na formação inicial de professores. Face ao exposto, tecemos as seguintes considerações: 1. As modalidades são pouco citadas nos PPCs mesmo sendo um direito e áreas de atuação do futuro professor; 2. A extensão ainda não aparece nos PPCs como um eixo que fortalece a formação inicial de professores; 3. A epistemologia de formação de professores preponderante nas licenciaturas é a epistemologia da prática.

Palavras-Chave: Epistemologia na Formação Inicial, Modalidades de Ensino, Extensão.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS, CENTRO-OESTE (BRASIL)

Marli Vieira Lins de Assis - SEEDF

RESUMO

Este artigo discute a formação inicial de professores e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e teve como objetivo geral analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura - de instituições públicas e privadas, da Região Centro-Oeste, com o ensejo de analisar a formação inicial destinada à atuação docente na EJA. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica (com base em: Soares e Pedroso 2016; Curado-Silva, 2018; Machado, 2008; entre outros) e documental. Destaca-se que as universidades foram escolhidas considerando os critérios: a) quantidade de cursos de licenciatura; b) ser curso presencial; e, c) número de professores ativos. Para a seleção dos cursos, o seguinte critério: cursos mais ofertados por área de conhecimento (considerando sua representatividade). Com base nesse critério, foram escolhidos os cursos: Pedagogia, Letras, Matemática, História, Educação do Campo, Ciências Biológicas e Educação Física. Por meio da análise categorial, foi possível observar que alguns cursos de licenciatura ofertam uma formação inicial vinculada à disciplina específica para que o futuro professor possa atuar na modalidade, no entanto, trata-se de uma formação que se organiza em torno de conteúdos que nem sempre contemplam as especificidades da modalidade. Essa situação demonstra a necessidade de avançarmos numa perspectiva integralizada de formação docente, por meio de políticas públicas que confirmem à EJA os direitos inerentes a ela como modalidade educacional. Isso inclui a formação inicial e continuada de professores para atuarem junto aos sujeitos que compõem a oferta, considerando suas demandas sociais de escolarização, maior participação social e possibilidades de trabalho.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Projetos Pedagógicos dos cursos licenciaturas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade considerada “certa”. Resultado de lutas, a modalidade foi inserida nos normativos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, que no rol de seus artigos enfatiza: “a educação de jovens e adultos se destinará àqueles que não tiveram acesso aos estudos, ou continuidade deles, nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria” (art. 37).

Diante das especificidades destes sujeitos, discutir a necessidade de o professor ter uma formação para atuar junto a um público tão diverso é algo ainda necessário. Ante o exposto, apresentamos neste artigo os resultados da pesquisa empreendida acerca da formação inicial de professores para a EJA, que teve como objetivo geral - analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura (PPCs)- de instituições públicas e privadas, da Região Centro-Oeste, com o ensejo de compreender a perspectiva formativa destinada à atuação docente na modalidade. Como

objetivos específicos destacamos: expor uma breve discussão sobre formação inicial de professores para atuarem na EJA, apresentar a pesquisa considerando a análise dos PPCs dos cursos de licenciatura da Região Centro-Oeste, e sinalizar algumas considerações acerca da temática em discussão.

Ademais, desejamos responder às perguntas: O curso analisado contempla uma formação inicial de professores para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos? Se sim, como? Qual a epistemologia de formação de professores preponderante nos cursos analisados? No que tange aos aspectos metodológicos, a pesquisa foi organizada e efetivada à luz de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental e ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Esse contexto permitiu perceber que a despeito de alguns avanços na modalidade e na temática em tela, ainda temos muito o que fazer na esfera do direito e de educação socialmente referenciada para a EJA.

METODOLOGIA

Em relação à metodologia de pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental e nos ancoramos no materialismo histórico-dialético, para compreendermos a temática em estudo neste artigo. Para atingir as finalidades da pesquisa apresentada, foram traçados os seguintes objetivos: (I) Geral: analisar os PPCs de alguns cursos de licenciatura – de instituições públicas e privadas, da Região Centro-Oeste do Brasil, com o ensejo de analisar a formação inicial destinada à atuação docente na EJA, e (II) Específicos: expor uma breve discussão sobre formação inicial de professores para atuarem na EJA, apresentar a pesquisa considerando a análise dos PPCs dos cursos analisados, bem como algumas proposições, ponderando os achados da pesquisa.

Ademais, desejamos responder às perguntas: (I) O PPC analisado contempla uma formação inicial de professores voltada para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos? Que epistemologia de formação de professores tem preponderado nos cursos analisados? Também nos fundamentamos no materialismo histórico-dialético, com o fito de entender a realidade concreta da formação inicial de professores para a EJA. Curado-Silva e Silva (2017, p.20) ajudam-nos a compreender a importância do materialismo histórico-dialético para a análise do objeto que está sendo estudado, ao afirmarem que

o método dialético implica sempre uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda a interpretação preexistente sobre o objeto em análise.

Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes, a fim de que esses sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar às essências das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão [...].

Com o objetivo de compreender o objeto de pesquisa, analisamos 24¹ PPCs de cursos de licenciatura, considerando os seguintes critérios: a) quantidade de cursos de licenciatura; b) ser curso presencial; e, c) número de professores ativos. Tendo em vista a quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) e de cursos ofertados no Centro-Oeste, consideramos relevante realizar um recorte das IES e dos cursos, de forma que obtivéssemos a seguinte representação: Universidade Federal (duas), tendo em vista que queríamos analisar também a temática no Distrito Federal, Estadual (uma), Universidades Privadas (uma), pois não encontramos os PPCs da UNICERRADO, Instituto Federal de Goiás (um), que são: Instituto Federal de Goiás (IFG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade de Brasília (UnB), e Universidade Federal do Goiás (UFG).

Quanto aos cursos em análise, destacam-se as seguintes informações: (i) todos são ofertados de maneira presencial; (ii) em relação à oferta, os cursos são predominantemente nos turnos diurno e/ou noturno; e, (iii) todos atendem à quantidade de horas mínimas para a proposta de cursos, conforme preconizam as diretrizes norteadoras dos cursos de licenciatura. A análise dos PPCs proporcionou-nos identificar as seguintes categorias, discutidas ao longo do texto: formação docente para a EJA (disciplinas, estágios, extensão, projetos) e a epistemologia de formação docente predominante nos cursos.

Destaca-se que o corte temporal para análise dos PPCs foi de 2011 (pois o PPC de Matemática da UnB, por exemplo, é desta data) até 2022 (pois muitos dos cursos analisados já contemplam as Resoluções mais atuais referentes à formação de professores), e que todo o documento (o PPC) foi analisado em busca de informações acerca da formação docente para atuar na EJA. Informa-se, ainda, que todos os PPCs foram lidos na íntegra e, logo depois, foi realizada a busca por palavras-chave relacionadas à temática em estudo, como por exemplo: “educação de”, “jovens”, “adultos”, “idosos”, “formação docente ou de professores”. “metodologia”, entre outras. Por fim, quanto aos aspectos relacionados à ética de pesquisa, ressalta-se que foi considerada em todo o estudo, e que os PPCs analisados estão

¹ Elencamos um número menor de PPCs neste resumo devido à limitação do número de páginas.

disponibilizados em ambientes públicos para consulta, como por exemplo, os *sites* da IES citadas neste texto.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores para atuar na EJA

De acordo com Machado (2008), fruto de muitas lutas, a EJA foi inserida na LDB 9394/96 como um direito a ser assegurado a todos que dela necessitarem. Diante desse contexto e do foco desta pesquisa, duas perguntas ainda precisam ser respondidas: (1) quem são os sujeitos da EJA? e, (2) de que professores estes sujeitos necessitam?

Em relação à primeira pergunta, trazemos para o campo de discussão algumas contribuições advindas das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Educação do Distrito Federal (2ª edição, 2021), quando afirmam que a EJA é uma modalidade de ensino destinada a assegurar a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do processo de educação formal ou que a tiveram de maneira incompleta, por motivos diversos, sujeitos que não “se adequaram” à formação oferecida pela escola. Sujeitos excluídos do direito à educação devido as suas especificidades: jovens, adultos e idosos, pobres, pais e mães de família, na maioria das vezes, negros e trabalhadores [...]. São esses os sujeitos provenientes de espaços, tempos e realidades diferentes que buscam na modalidade, muitas vezes, a última possibilidade de escolarização e de transformação social.

Com foco nas questões acima, mais especificamente na última, este trabalho se aprofunda sobre a formação inicial de professor para a EJA, considerando seus sujeitos e suas especificidades, uma vez que tanto a realidade concreta da EJA, como as pesquisas acerca da modalidade têm evidenciado muitas lacunas no que tange à oferta educacional destinada aos sujeitos da modalidade. Nesse sentido, dialogamos com PORCARO (2011 apud Soares e Pedroso, 2016, p. 257), que afirma:

Na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, um dos grandes desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e do compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos.

Feita essa introdução ao tema, apresentaremos a seguir alguns resultados a que chegamos após a pesquisa empreendida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo² teve como objetivo analisar os PPCs dos cursos de licenciatura com o interesse de verificar se há neles uma formação inicial para que o futuro professor possa atuar na EJA. Com base na pesquisa empreendida, foi possível observar que, a despeito de a EJA ter sido efetivada como modalidade desde a LDB 9.394/96, muitas são as suas demandas. Nesse sentido, trazemos os dados relativos às seguintes questões: formação de professores para a EJA e epistemologia de formação de professores, categorias que foram analisadas ao longo da pesquisa.

Formação Inicial de Professores para a EJA: espaço/tempo de formação

Dos 24 PPCs analisados, 22 contemplam a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores, nem sempre com a devida importância que deve ser atribuída à EJA. No entanto, é importante destacar que essa formação se dá, geralmente, por meio da oferta de disciplinas obrigatórias, como por exemplo: Estágio e Educação de Jovens e Adultos e outras que abordam a modalidade tangencialmente, ou por meio de disciplinas optativas.

Vale ressaltar que apenas no PPC de Pedagogia da PUC – GO encontramos, no corpo do texto, um foco maior na EJA e na formação de professores, por meio do tópico: A Educação de Jovens e Adultos - EJA como Modalidade Organizativa do Ensino Fundamental. Esse item reforça a necessidade de uma formação para que o futuro professor possa atuar na EJA. Para isso, foi retomada a Resolução: CNE/CP nº 1/2006, artigos 6º e 8º. O texto do PPC também resgata o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Por fim, o texto do PPC esclarece que:

A PUC Goiás, portanto, ao estabelecer em sua matriz curricular a disciplina Educação de Jovens e Adultos e realizar o Estágio Supervisionado em EJA alia as diretrizes aqui mencionadas ao seu lastro histórico e à inclinação da Instituição em adotar como princípio de ação a Educação Popular. Isso significa ter como perspectiva que o pedagogo em formação deverá compreender-se como profissional capaz de se situar e atuar num contexto local e nacional no qual a escolarização mínima garantida em lei é, ainda, um direito não plenamente alcançado pela população brasileira majoritária. Nesse sentido, a formação ofertada deve habilitá-lo a bem compreender tanto as especificidades da educação da infância quanto aquela destinada a crianças, jovens, adultos e idosos que têm, igualmente, o direito à educação (s.p).

² Texto produzido, com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

Ao analisarmos os PPCs, observamos que a modalidade é inserida em alguns cursos, por meio de disciplinas obrigatórias (as mais comuns são: Educação de Jovens e Adultos ou Estágio em EJA), disciplinas optativas (Fundamentos Teóricos e Práticos da EJA - ofertada pela UFG, no curso de Pedagogia) ou como um tópico de uma disciplina de caráter mais geral, como por exemplo, a disciplina: Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Educação, ofertada pela UEMS, no curso de Ciências Biológicas.

Chamou-nos a atenção a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Médio e EJA, pelo curso de Educação Física, da UnB, algo incomum nos outros cursos analisados. E, no curso de Educação do Campo, da mesma instituição, a oferta de projeto contemplando a modalidade, algo não identificado nos PPCs das outras universidades e instituto.

A despeito do enfoque disponibilizado à formação de professores da EJA apresentado acima, destaca-se que se trata de campo permeado por contradições pautadas na pouca oferta de disciplinas com conteúdos que tratem a relevância de o professor de EJA possuir uma formação para atuar na modalidade. Forjando, assim, um par dialético: a oferta da formação inicial (por meio de disciplinas) para atuar na EJA, e a não reflexão sobre a oferta desta formação. Dos 24 PPCs analisados, apenas quatro trazem, na matriz do curso disciplinas e nas ementas, conteúdos destinados a esta temática, como podemos evidenciar no exemplo abaixo:

Curso de Pedagogia – Ementa da disciplina de Educação de Jovens e Adultos - As contribuições da educação popular à Educação de Jovens, Adultos e Idosos: aspectos históricos e político-pedagógicos. A diversidade dos (as) educandos (as): gerações, étnico/racial, gênero, territorial etc. **A exigência de formação de educadoras (ES) como docentes e pesquisadores- transformadores** (p.75 – PPC de Pedagogia, UnB, 2018 – grifos nossos).

A seguir apresentaremos o que a pesquisa nos mostrou acerca da epistemologia de formação docente.

Epistemologia e Formação Inicial de professores

Discutir formação inicial de professores nos leva a pensar em muitas questões, e uma delas é: **como este professor aprende e para quem aprende?** Nesse sentido, compreendemos a importância de trazer para o campo de discussão a epistemologia que tem fundamentado a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, tendo em vista seus objetivos formativos e suas implicações educacionais.

Em relação à formação de professores, Curado - Silva (2018, p. 23) aponta que:

A referência à epistemologia de formação de professores encontra justificção na necessidade que sentimos de integrar tanto a análise das práticas emergentes de formação quanto a reflexão da unidade teoria e prática – como dimensão estruturante da atividade docente -, num quadro teórico-prático de referência, entendendo como elas influenciam a maneira pela qual os docentes compreendem e lidam com o conhecimento que ensinam.

No livro **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores**, a autora acima (2018) enfatiza, com base em Santos (2010), que na década de 80 imperava na formação docente um modelo de formação pautado na racionalidade técnica. Ao passar dos anos, a racionalidade técnica “cedeu” lugar à **epistemologia da prática**. Esse conceito tem vigorado até os dias de hoje nos cursos de formação de professores, sejam eles iniciais ou continuados, Curado-Silva (2018, p.25) apresenta as seguintes características: “Na epistemologia da prática, a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação”. Entendendo que a epistemologia da prática fragiliza a formação e a ação docentes, defendemos que a formação de professores inicial, ou continuada, deve se pautar na epistemologia da *práxis*, compreendendo-a como:

A *práxis* se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *práxis*, como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁSQUEZ, 1977, p.208).

No contexto educacional, em especial na formação inicial de professores, defendemos a epistemologia da *práxis* calcada em três princípios, quais sejam: **“o trabalho, a relação teoria e prática e a emancipação – que se interpenetram e são indissociáveis”** (CURADO-SILVA, 2018, p.40, grifos nossos).

Considerando o exposto até o momento, voltamos às análises dos PPCs, que proporcionaram compreender que a epistemologia vigente na formação docente, não só para a EJA, mas também para a atuação docente nas etapas e nas outras modalidades, está fundamentada na epistemologia da prática. Para nós esta é outra contradição na formação de professores, uma vez que sua principal característica é o pragmatismo, pautado no fazer

docente, na pesquisa utilizada para resolução de problemas e na formação de um professor-pesquisador-reflexivo, que resolve os problemas imediatos do contexto escolar.

Na análise dos PPCs percebemos duas situações muito comuns em relação à epistemologia utilizada na formação de professores. A primeira faz referência à predominância da epistemologia da prática na formação de professores, que foi observada tanto no decorrer dos PPCs quanto no rol das disciplinas ofertadas. A segunda é a tendência ao ecletismo na formação inicial de professores. Entendemos que ambas as situações não favorecem a formação de professores, seja inicial ou continuada, numa perspectiva transformadora. Curado-Silva afirma (2018, p.10), em seus estudos, que

desta maneira, a formação na/para a prática referenciada pela epistemologia da prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, ecoando, evidentemente, nas reformas curriculares. A qualificação docente é preconizada como um exercício prático baseado na experiência, na atividade, sendo aparentemente considerado o eixo da formação docente. Entendemos que essa qualificação fragiliza a formação para um viés pragmático do fazer como referência ao utilitário.

Nos PPCs analisados foram poucas as referências à palavra *práxis*. Esse termo foi encontrado em trechos ou ementas apresentados nos PPCs, mas nem sempre com o sentido original da palavra, como defendemos neste artigo:

A epistemologia da práxis valoriza o movimento dialético; revela as contradições e as mediações dessa prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que nos proporcione um debate político, cultural da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalho docente. Toma-se o último, o trabalho docente como princípio educativo e evita-se, assim, um fazer adaptativo, no qual a relação teoria e prática se converta num praticismo [...](CURADO-SILVA, 2018, p.37).

Algumas vezes foi possível observar o uso da palavra de forma confusa e relacionada apenas à atividade prática, o que também traz consequências na formação de professores.

Curso de História (UFG): A dimensão pedagógica no curso de História, na modalidade Licenciatura, será desenvolvida sob a responsabilidade da Faculdade de História e da Faculdade de Educação da UFG, visando a associar a produção do conhecimento histórico, os fundamentos didáticos inerentes a esse conhecimento e a prática pedagógica de forma sistemática e permanente. Nesse sentido, a prática de ensino desenvolve o domínio dos conteúdos a serem socializados, relacionando-os, de modo interdisciplinar, a seus significados em diferentes contextos. Também nesse viés, ressalte-se a disciplina de Didática da História, responsável por desenvolver o vínculo entre o conhecimento histórico acadêmico e sua relação com a práxis profissional (p.17).

Finalizamos este tópico entendendo que a prática é interna à *práxis*, mas ela não se limita à prática. É relevante compreendermos, na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que a relação teoria e prática precisa considerar as seguintes dimensões: política, ética, estética e técnica, aspectos que somente a prática, e a formação pela prática, não conseguem atingir. Em relação à EJA, estas perspectivas são importantes para que a educação seja ao mesmo tempo libertadora e transformadora.

Ante o exposto, apresentamos, com base na pesquisa, algumas contradições e mediações que permeiam a EJA em sua totalidade: (i) a EJA ainda não é reconhecida como um direito em todos os cursos de formação inicial de professores, haja vista a existência de cursos que sequer citam-na durante o processo formativo inicial de professores; (ii) os sujeitos da EJA só aparecem nas ementas das disciplinas, quando aparecem, o que para nós é uma grande contradição, uma vez que a modalidade só existe por causa deles; (iii) não há uma formação inicial sólida que permita aos futuros professores uma *práxis* docente pautada nos princípios da autonomia e da emancipação docente e discente; (iv) as disciplinas que tratam diretamente da EJA ainda não promovem uma unicidade entre a teoria e a prática, bem como o conhecimento de metodologias direcionadas ao público jovem, adultos e idoso; (v) a despeito de vermos um pequeno avanço em relação à inserção da EJA na formação inicial de professores, ainda observamos que esta inserção se dá por meio apenas da oferta de disciplinas, e muitas de forma optativa (reforçando a pouca importância atribuída à modalidade na formação inicial de professores); (vi) ainda existe curso de licenciatura tratando a EJA como supletivo; (vii) as referências bibliográficas referentes à modalidade só aparecem nos ementários das disciplinas ofertadas e relacionadas à EJA; (viii) apenas quatro disciplinas trazem à tona a importância de o professor que vai atuar na modalidade ter uma formação específica; (ix) apenas o curso de Licenciatura em Educação do Campo (UnB) oferta projetos de extensão relacionados à modalidade e (x) a epistemologia de formação docente preponderante nos cursos analisados é a epistemologia da prática, voltada para o fazer docente, apenas.

Frente a esses achados, entendemos que mais do que nunca é necessário partir do real, do concreto, atingindo o máximo de determinações possível, com o objetivo de chegar a um novo real, a uma nova forma de pensar, ver e fazer educação de jovens, adultos e idosos, não só na formação inicial de professores, mas na modalidade como um todo. Diante dos resultados desta pesquisa, dialogamos com Ventura (2012, p.12), que destaca a necessidade de:

[...]trazer para o âmbito da formação de professores, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura das disciplinas escolares, reflexões sobre o que é a EJA e que tipo de formação humana desejamos construir com esses jovens e adultos, apontando coletivamente para o horizonte de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra hegemônico; portanto, que ultrapasse concepções e práticas conformadoras à ordem, articulando a EJA à luta por transformações estruturais na sociedade.

A seguir apresentaremos as considerações finais deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada foi possível observar numa perspectiva histórica alguns pequenos avanços no que tange à formação de professores para a EJA. No entanto esses avanços ainda não contemplam o que se almeja para a formação de professores para atuação na modalidade. Isso nos leva a reforçar a necessidade de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da oferta e para as demandas da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, incluindo a formação inicial e continuada de professores para a EJA. Cury (1985, p.33) destaca que: “Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança” e, é nesse sentido que este estudo procura contribuir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; SILVA, Shirleide Pereira da. **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. 1ª ed. Jundiaí SP: Paco, 2017.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Mercado das Letras, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf>. Acesso em: 26 de ago. de 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>. Acesso em: 20 de jan. 2024.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/cursos/graduacao/pedagogia/>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em: https://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Disponível em: https://mat.unb.br/images/smat/graduacao-cursos/2019_07_02/PPC-Licenciaturas.pdf. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico de Educação do Campo**. Disponível em: https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2019/02/PPC_-Educacao-do-Campo-Em-implementacao.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física**. UnB, 2019. Disponível em: https://fef.unb.br/images/PDFs/PPC_-_Licenciatura.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. UEMS, 2022. Disponível em: <https://www.uems.br/cursos/subpagina/graduacao?0=ciencias-biologicas-licenciatura-mundo-novo&1=Projeto-Pedagogico>. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do curso de História**. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/108/o/PPC_Licenciatura_VERSAO_FINAL.pdf?1582742877. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPCPedagogia\(1\).pdf?1518023839](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPCPedagogia(1).pdf?1518023839). Acesso em: 18 de jan. de 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes, PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (eja):** alinhavando contextos e tecendo possibilidades. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/?format=pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2024.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo. Expressão Popular, 1977.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da Faceba: Educação e Contemporaneidade**, 21(37), 71-82. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/458/398>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

EPISTEMOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE INSTITUIÇÕES DA REGIÃO NORDESTE

Loyane Guedes Santos Lima - UnB
Verônica Elise Ruth Militzer Popov Cardosos - UnB

RESUMO

Este artigo refere-se a uma pesquisa sobre perspectivas epistemológicas que orientam os cursos de formação inicial de professores/licenciaturas. E investiga também o modo como o tópico da Educação Especial Inclusiva é abordado por cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES) da região Nordeste. Como abordagem metodológica, foi adotado o enfoque misto, quanti-qualitativo, pesquisa bibliográfica e documental (Curado Silva, 2018; Lima, 2019), ancorada no materialismo histórico-dialético (Marx, 1989) por meio de análise categorial. Dessa forma, esse estudo propõe analisar quais concepções epistemológicas na formação de professores fundamentam as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) de duas IES, pública e privada, na região Nordeste. E se esses PPC's apresentam uma formação de docentes voltada para a atuação com pessoas com deficiência. Os resultados apontaram a epistemologia da prática como a principal concepção dos PPC's entre as Instituições de Ensino Superior (IES): UFMA e UNIT. E poucos aspectos para o trabalho com a Educação Especial Inclusiva, prevalecendo somente disciplinas básicas e obrigatórias, como a disciplina da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, Epistemologia, Educação Especial Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, produzido com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), tem como problemática a análise das perspectivas epistemológicas que orientam os cursos de formação inicial de professores/licenciaturas. E diante do contexto atual da escola democrática e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, investiga-se também o modo como o tópico da Educação Especial Inclusiva é abordado por cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES) da região Nordeste. Dessa forma, essa pesquisa propõe analisar quais concepções epistemológicas na formação de professores fundamentam as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) de duas IES, pública e privada, na região Nordeste. E se esses PPC's apresentam uma formação de

docentes voltada para a atuação com pessoas com deficiência, conforme abordagem sobre o assunto no planejamento dos documentos norteadores da graduação.

A epistemologia pode ser entendida como o “estudo do conhecimento”, como trazem Taddei e Paludo (2018, p. 93) “o objeto de estudo da Epistemologia é o conhecimento científico. Com efeito, a Epistemologia é espécie do gênero da Teoria do Conhecimento, a qual estuda o conhecimento em sua totalidade. Logo, preocupa-se com as questões fundamentais que podem ajudar a compreender, tanto o posicionamento adotado por Instituições de Ensino Superior (IES), quando propõem a criação de cursos visando a formação de professores, quanto às perspectivas epistemológicas adotadas. Verificando-se as tendências ideológicas e influências no fazer profissional docente, incluindo também o posicionamento de professores quanto à Educação Especial Inclusiva.

Dialogar acerca da responsabilidade da inclusão social e das singularidades da diversidade humana é condição de resistência na sociedade contemporânea. Tendo isso em mente, o estudo da formação inicial de professores se mostra importante para a compreensão da construção da profissionalidade docente, compreendida como modo “processo de aprendizagem profissional que está, portanto, estritamente ligado à formação docente” (2017, p. 44). E de como o PPC propõe o contato, ou não, com o tópico da inclusão durante a graduação. Destaca-se o quesito Educação Inclusiva desta investigação é necessária quando se busca um cenário educacional democrático, inclusivo e humanizado.

Em consonância com essa defesa, destaca-se o contexto da Política a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015). Situadas no movimento mundial de Educação para Todos, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Legislações e documentos que iniciaram a construção de novo paradigma, da inclusão escolar, em que todas as pessoas, com ou sem deficiência, passam a frequentar as escolas regulares. A partir disso, pode-se afirmar que houve uma ampliação na função docente, diante da exigência para a formação inicial abarcar o estudo da diversidade humana.

METODOLOGIA

Como abordagem metodológica, adotou-se o enfoque misto, quanti-qualitativo, pesquisa bibliográfica e documental, ancorada no materialismo histórico-dialético por meio de

análise categorial (Marx, 1989). A base de dados utilizada para a coleta de informações foi o Censo de Educação Superior de 2021, o mais recente disponibilizado *online*. A partir desses dados, definiu-se os critérios para a seleção do material relevante à pesquisa: 1) duas categorias administrativas das quais as Instituições escolhidas seriam pertencentes, sendo elas: Federal e Privada; 2) instituição detentora da maior quantidade de licenciaturas presenciais e docentes em exercício seria a selecionada em cada categoria, 3) utilizamos 5 das 8 diferentes áreas do conhecimento definidas pelo CNPq, sendo elas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes tendo em vista sua representatividade nos cursos apresentados.

A partir da aplicação dos critérios supracitados, foram selecionadas para este estudo duas IES representativas da região no Nordeste, foram elas: Fundação Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Tiradentes (UNIT). A partir disso, foram determinados os cursos de Matemática, Biologia, Educação Física, História, Letras Português, Pedagogia e Educação do Campo. Vale ressaltar que a UFMA contém os 7 cursos escolhidos, e a UNIT não contém apenas a licenciatura de Educação do Campo.

A ferramenta utilizada para a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso foi confeccionada tendo em mente a análise epistemológica da pesquisa geral da qual o artigo presente faz um recorte. A ficha se apresenta no formato *google forms* com 15 seções que abordam tópicos importantes para a análise documental pretendida, sendo elas: Concepção de Educação; Concepção de Função do Professor/Perfil do Egresso; Epistemologia da/na formação de Professores; Profissionalização/Profissionalidade; Referências a organizações Internacionais/ Internacionalização da Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Extensão; Trabalho; Ludicidade na Formação Docente; Gênero- Raça/Etnia- Classe; Centro Acadêmico; Educação Especial e Questões adicionais.

Para cada seção, há um espaço determinado com o conceito de cada assunto abordado, além de um local para menção dos autores citados e observações de quem realiza a análise. Para a finalidade da pesquisa, a seção utilizada foi a de Epistemologia da/na formação de Professores e Educação Especial, que conta com as seguintes perguntas: a) *A concepção de epistemologia na formação de professores está bem explicitada?* e b) *O PPC apresenta uma formação de docentes voltada para a atuação com pessoas com deficiência/necessidades especiais?*

Concebe-se o PPC como um documento orientador para a formação desejada pela instituição, o que o configura em um documento adequado para análise quanto ao perfil de professores que desejam formar e conseqüentemente para a análise da abordagem desta

formação quanto à Educação Especial Inclusiva; obtivemos os projetos de forma online a partir dos sites institucionais, sendo possível encontrar 11 PPC's. Durante a localização dos documentos encontrou-se algumas dificuldades, sendo elas a localização dos PPC's nos sites pelo uso dos termos PPP e PPC como sinônimo e a ausência de resposta das instituições quanto aos documentos quando não encontrados. Dessa forma, encontrou-se os seguintes PPC's: todos os sete (7) da Fundação Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e apenas quatro (4) PPC's da Universidade Tiradentes (UNIT), faltando o da licenciatura em História e de Língua Portuguesa.

Partindo dessa premissa, realizou-se o seguinte procedimento para a análise dos dados/PPC's: a) leitura ampla dos **onze (11)** PPC's identificados por meio do preenchimento de fichas de análise designadas para cada curso, b) organização das respostas em tabela de *Excel*, das sessões: "Epistemologia da/na formação de Professores" e "Educação Especial", c) análise categorial, agrupando trechos das respostas das questões escolhidas conforme o critério de similaridade e contradições, em quadro comparativo, e por último, d) definição de dois eixos que buscam responder ao recorte dessa pesquisa: *O PPC apresenta uma formação de docentes voltada para a atuação com pessoas com deficiência/necessidades especiais?* 1) formação inicial pautada somente na inserção de disciplinas da Educação Especial, 2) formação inicial para além das disciplinas de Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na esteira desse movimento, a presente pesquisa apontou a epistemologia da prática como a principal concepção dos PPC's entre as Instituições de Ensino Superior (IES): UFMA e UNIT. Destaca-se que os cursos de ciências biológicas, matemática e língua portuguesa da UFMA, apresentaram também termos que remetem a racionalidade técnica e teórica, com ênfase no aspecto técnico do curso. E que o curso de educação física da UFMA e da UNIT, pedagogia e ciências biológicas da UNIT, trouxeram aspectos que fazem referência a teoria crítica com ênfase na epistemologia da práxis. Inferindo-se as contradições dentro do mesmo PPC, o que se torna esperado, no contexto numa elaboração de documento de forma coletiva, e por profissionais com concepções diferentes. Ou ainda, emergem as divergências entre concepções dentro da mesma instituição, como no caso do curso de Educação do Campo da UFMA, a qual demonstra ser a única concepção da epistemologia da práxis.

Essa composição evidencia a centralidade no conhecimento prático e técnico na formação inicial de professores e na forma como ele é adquirido e aplicado na prática do cotidiano. Valorizam-se os saberes da experiência, os saberes didáticos pedagógicos e os saberes do especialista para a tomada de decisões e a resolução de problemas na prática profissional (Pimenta, 2002). Não obstante, a epistemologia da práxis defende o oposto, pois concentra os esforços na unicidade entre a teoria e a prática, sem negar as dimensões da atividade docente: técnica, teórica, ética, política e estética. Sua proposição para a formação de professores não se limita ao fazer, mas ao fazer com intencionalidade e com o objetivo de transformação da realidade social (Curado Silva, 2018).

Diante desse contexto, partindo do pressuposto que a concepção epistemológica define a forma de organizar o trabalho do professor, e que as propostas das IES para formação inicial de professores, evidenciam a epistemologia da prática e o saber fazer. Apresenta-se os resultados de como esses aspectos implicam na perspectiva da Educação Especial Inclusiva nos PPC's analisados.

A Educação Especial Inclusiva e a formação inicial de professores

Após as leituras dos PPC's em busca dos aspectos relacionados a Educação Especial Inclusiva para a formação inicial de professores. Identificou-se dois eixos para discussão: 1) formação inicial pautada somente na inserção de disciplinas da Educação Especial, 2) formação inicial para além das disciplinas de Educação Especial.

Percebe-se que todos os **onze (11)** documentos contemplam disciplinas voltadas a essa modalidade de ensino. As nomenclaturas variam entre: Educação Especial (5), Princípios da Educação Especial Inclusiva (1), Educação Física Inclusiva (1), Atividade Física para Pessoa com Deficiência (1), e Libras (6). Para além disso, o curso de pedagogia da UFMA se destaca na amplitude de disciplinas com a carga horária de 60h: História e Política da Educação Especial, Direitos Humanos, Interculturalidade e Inclusão e Metodologia e Práticas da Educação Especial.

Com a intenção de aprofundar a análise, realizou-se a leitura da ementa das disciplinas de Educação Especial e Educação Especial Inclusiva. Os cursos de pedagogia, ciências biológicas e história da UFMA apresentam no PPC a mesma ementa da disciplina de Educação Especial, inferindo-se ser a mesma oferta para ambos os cursos:

Discussão sobre as bases da educação especial no contexto da educação geral; destaque para a relação da sociedade com a diferença/ deficiência; em que consiste a educação especial, sua operacionalização nos diversos níveis e modalidades de ensino. A escola e a política de inclusão; adaptações curriculares e formação docente. As relações família/ criança especial; A questão da sexualidade e do lazer (PPC de Pedagogia, da UFMA, p.58).

Percebe-se que essa ementa ainda carrega o termo “criança especial”, cujo faz referência ao contexto do paradigma da integração escolar, com visão biomédica. Ou seja, não há separação entre a deficiência e a pessoa, os aspectos biológicos sobrepõem os sociais. Hoje essa forma de expressão, configura-se “capacitismo”, o qual reforça uma incapacidade de uma pessoa com deficiência em realizar algo, romantiza as barreiras que são enfrentadas e enfatiza os exemplos de superação por si mesma, negando as condições materiais. Apesar disso, o documento apresenta temáticas importantes para esse contexto, que envolve aspectos políticos, familiares, pessoais como a sexualidade e o lazer, o qual pouco se discute das formações de professores.

Nos cursos de educação do campo e de matemática, apesar do nome da disciplina ser também “Educação Especial”, nos PPC’s a ementa diferencia-se na forma da escrita dos conteúdos, mas infere-se semelhanças nas temáticas, como podemos verificar: “Fundamentos sócio históricos da Educação Especial; Concepções, Correntes e Tendências teórico-metodológicas da Educação Especial; Os princípios da Educação Especial; Políticas Públicas de Inclusão; Educação Especial e Currículo Escolar” (PPC de Educação do Campo da UFMA, p.64).

Nesse mesmo seguimento, o PPC da matemática, avança com a discussão dos termos contraditórios da integração e inclusão, reporta-se ao mundo do trabalho e aponta os tipos de deficiências: mental (embora o termo atual seja, deficiência intelectual), auditiva, visual, física e múltipla; condutas típicas (sendo na época atual, denominado Transtorno do Espectro Autista ou autismo) e altas habilidades, conhecida também como superdotação.

Assim, notou-se a importância dos estudos sobre os paradigmas da exclusão, institucionalização, integração e inclusão escolar. Conforme Garcez e Ikeda (2021) o termo “paradigma”, pode ser conceituado como conjunto de ideias, valores e ações que sustentam a compreensão da realidade e suas práticas sociais. Além da maneira de como a sociedade lida com determinados temas ou grupos sociais. As autoras explicam, que o paradigma da exclusão se refere à concepção de inaptidão total da pessoa com deficiência fazer parte da sociedade; no paradigma da segregação, marca ascensão do capitalismo, com o foco em asilar aqueles que

não são úteis para a sociedade, surgem as instituições específicas para pessoa com deficiência e uma separação entre pessoas consideradas tratáveis e incuráveis.

Quanto ao paradigma da integração, a institucionalização começa a ser questionada diante da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Emerge a ideia de normalidade e cura, com o foco em tornar as pessoas capazes e produtivas, dentro do ideal padronizado. Soma-se a isso, o início da busca por especializações nessa temática. Por fim, o paradigma da inclusão refere-se à atuação de movimentos sociais para reivindicação de direitos da pessoa com deficiência. Desvinculando-a do conceito de doença, compreendendo que a diferença e a diversidade são constituintes da humanidade. Em vista disso, não há um único modelo de pessoa: há pessoas diferentes, com diferentes características e necessidades (Garcez e Ikeda, 2021).

Outro ponto importante, é a citação do mundo do trabalho na ementa da disciplina de Educação Especial, PPC de matemática - UFMA. O docente em sua formação inicial deve estar atento à periodização do desenvolvimento humano (Face, 2022) para compreender as etapas e atividades que orientam a organização de funções. Sendo que na vida adulta, a atividade predominante é a do trabalho. Por isso, o trabalho está na ontologia do ser social e se torna essencial para a pessoa com deficiência como “a manutenção da vida adulta e das relações sociais, visto que repercute e compõe a identidade e a autonomia das pessoas, além de favorecer a autoestima e a interação social de pessoas tão marcadas pela invisibilidade” (Trentin e Raitz, 2020, p.6).

Por último, o PPC de Língua Portuguesa avança com a nomenclatura da disciplina “Princípios da Educação Especial Inclusiva”, já faz referência ao paradigma atual da inclusão escolar, e dialoga com aspectos já mencionados dos demais PPC’s, mas com termos atualizados: relação escola, família e alunos com necessidades educacionais; o Atendimento Educacional Especializado e as políticas públicas de inclusão.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço ofertado na Educação Básica, que tem como premissa assegurar a acessibilidade ao “currículo educacional para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (art.28). Por sua vez, a família também em destaque na ementa do curso de Língua Portuguesa, é afirmada na LBI como importante participação nesse processo de inclusão escolar, dos estudantes com deficiência, visando as instâncias de atuação da comunidade escolar (Brasil, 2015). Cabe

ressaltar que apenas a UNIT apresentou em seus documentos a existência dos Núcleo de Atendimento Pedagógico e Psicossocial – NAPPS, para o acompanhamento de discentes com necessidades especiais do Ensino Superior (p.97).

Ainda em contexto, temos a disciplina da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), obrigatória para a formação de professores, a qual consta em todos os PPC's. Pois, o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispõe sobre o uso, difusão e obrigatoriedade da LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, optativamente, nos demais cursos de Educação Superior. Dessa maneira, a LBI (Brasil, 2015) também chama atenção para a formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (art.28).

Discorrendo sobre essa temática, constitui-se a seguinte questão: as disciplinas ofertadas nos cursos de formação inicial dão conta da complexidade de formar um professor para o trabalho com a Educação Especial Inclusiva? Já que a maior parte dos cursos apresentaram somente duas (2) disciplinas direcionadas a essa temática. Apenas quatro (4) PPC's avançam para além das disciplinas, e referenciam a Educação Especial como área de atuação (pedagogia - UFMA), diversidade humana (educação física - UFMA), acessibilidade física e garantia de acesso e permanência na educação e noções básicas da Educação Especial (pedagogia - UNIT), Educação Especial como modalidade de ensino (matemática - UNIT).

Numa visão crítica, nota-se ausência de sintonia entre os PPC's de licenciaturas, visto que ora se prioriza uma formação geral mais abrangente acerca sobre a Educação Especial, ora há prioridade em discutir as especificidades das deficiências, caracterizando-se mais como uma formação técnica. Essa premissa, fomenta as discussões atuais sobre as contradições na formação docente para o trabalho com a Educação Especial Inclusiva: formação generalista ou formação específica?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) há os termos “professor capacitado” e “professor especialista”. Segundo Lima (2019, p.173 e 174) “o professor capacitado estaria relacionado a função especialização docente no sentido de formação continuada, [...] e o especializado seria a dimensão da especialização docente como forma de fragmentar o trabalho na escola”, para atuação específica com no AEE. Entretanto, a autora ressalta que as normatizações atuais, não fazem referência ao termo “professor capacitado”, mas evidenciam o papel do professor especialista no trabalho do AEE e destaca a formação continuada, para o trabalho na inclusão escolar (Lima, 2019). A LBI enfatiza os

programas de formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2015). A PNEEPEI destaca a formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área para atuação na Educação Especial.

Nessa linha de raciocínio, temos a atual Resolução CNE/CP Nº 2/2019 – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, BNC – Formação (BNCF), a qual afirma a necessidade da exigência de saberes específicos e práticas contextualizadas no âmbito da Educação Especial. Aponta alguns aspectos das interfaces da inclusão na formação de professores: “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (art.12). E define competências e habilidades consoante com a dimensão do conhecimento profissional, com ênfase na aplicação de estratégias de ensino diferenciadas na promoção da aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências. Com o enfoque no engajamento intelectual e desenvolvimento consistente do currículo.

Mediante o exposto, entende-se que a BNCF carrega a concepção da epistemologia da prática, direcionando o objetivo para o trabalho com a Educação Especial Inclusiva numa perspectiva dos saberes práticos e técnicos, exercício da empatia, resolução de conflitos na promoção do respeito ao outro, acolhimento e valorização da diversidade para um ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019). Contudo, na compreensão de que a formação inicial “não define o profissional, nem sua competência, sucesso e insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social” (Curado Silva, 2011, p. 15). Defende-se uma formação inicial de professores pela epistemologia da práxis, e uma melhor organização dos aspectos voltados para a Educação Especial Inclusiva nos PPC’s. Numa perspectiva da emancipação da pessoa com deficiência, ou seja, para além das questões práticas e técnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as perspectivas epistemológicas que orientam os cursos de formação inicial de professores e a investigação da abordagem da Educação Especial Inclusiva nos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior: UFMA e UNIT, situadas na região nordeste. Trouxeram aspectos importantes para discussão: 1) evidência da epistemologia da prática na maior parte dos PPC’s, mesmo quando apontavam alguns termos relacionados a uma teoria

crítica ou práxis. O que marca as disputas políticas em elaborações coletivas de documentos; e se torna coerente à concepção abordada na BNCF; e 2) a modalidade da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, apresenta de forma sutil nos documentos. Com o foco em disciplinas da “Educação Especial” e de “Libras”, a qual é obrigatória para a formação de professores.

Destarte, entende-se que ainda há caminhos de lutas e disputas a serem percorridos, em relação às contradições presentes nas concepções epistemológicas nos PPC’s de cada IES. E na ausência de um debate político e social para construir projetos de formação inicial e continuada de professores no âmbito da Educação Especial Inclusiva. Cujos papéis e conflitos entre a formação do professor generalista de turmas regulares inclusivas e do professor especializado para o AEE, sejam consolidados em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva, sem negar as especificidades de cada pessoa em suas diversidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | INEP. **Censo da Educação Superior 2021**. (n.d.).<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº2/2019**, de 20 de Dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em: 27 jun.2024

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis - SC, v. 36, n. 1, p. 330 - 350, 2018. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em: 27 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 17 dez. 2023.**

CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. São Luís: UFMA, 2009. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/documentos_curso.jsf?lc=pt_BR&id=85817&idTipo=1. Acesso em: 20 set. 2023

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em História**. São Luís: UFMA, 2014. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/documentos_curso.jsf?lc=pt_BR&id=85811&idTipo=2. Acesso em: 20 set. 2023

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física**. São Luís: UFMA, 2015. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/documentos_curso.jsf?lc=pt_BR&id=85778&idTipo=8. Acesso em: 20 set. 2023

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática**. São Luís: UFMA, 2011. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/documentos_curso.jsf?lc=pt_BR&id=85823&idTipo=3. Acesso em: 20 set. 2023

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras Português**. Bacabal: UFMA, 2014. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/ppp_curso.jsf?lc=pt_BR&lc=pt_BR&id=14438460. Acesso em: 20 set. 2023

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo**. Bacabal: UFMA. disponível em: 2014. https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/documentos_curso.jsf?lc=pt_BR&id=12454272&idTipo=1. Acesso em: 20 set. 2023

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas**. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/documentos_curso.jsf?lc=pt_BR&id=85800&idTipo=2. Acesso em: 20 set. 2023

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. Educação inclusiva de Bolso: O desafio de não deixar ninguém para trás. Editora do Brasil, 2021.

LIMA, Loyane Guedes Santos. **A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar**: analisando o Distrito Federal. 208 f.. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1989. Livro 1, v. 1, t. 1. (Os economistas).

TADDEI, P. E. D., & PALUDO, C. (2018). **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA EM MARX E FREIRE**. *Reflexão E Ação*, 26(1), 87-102. <https://doi.org/10.17058/rea.v26i1.9051>

TRENTIN, Valéria Becher · RAITZ, Tânia Regina — Educação Superior, deficiência e trabalho nas pesquisas de pós-graduação no período de 2008 a 2019. **Revista Educação Especial**, 34, e37/1–19. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836038/html>. Acesso em: 18 abr. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

UNIVERSIDADE TIRADENTES. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.** Aracaju: UNIT, 2018. Disponível em: https://portal.unit.br/arquivos/graduacao/PPC_Ciencias_Biologicas_Licenciatura.pdf. Acesso em: Set. 2023

UNIVERSIDADE TIRADENTES. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia.** Aracaju: UNIT, 2018. Disponível em: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/2995474/SITES/SE/PPC/Pedagogia/PPC-DE-PEDAGOGIA-2018.pdf> Acesso em: set. 2023

UNIVERSIDADE TIRADENTES. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática.** Aracaju: UNIT, 2018. Disponível em: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/2995474/SITES/SE/PPC/Matem%C3%A1tica/PPC-MATEMATICA-2018.pdf>. Acesso em: Set. 2023

UNIVERSIDADE TIRADENTES. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física.** Aracaju: UNIT, 2018. Disponível em: <https://www.unit.br/hubfs/PPC%20Educac%C3%A7%C3%A3o%20Fisica%20.pdf>. Acesso em: Set. 2023

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor para Professor reflexivo no Brasil: reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO E CAMPO EPISTEMOLOGICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE PROJETOS DE PEDAGOGICOS DA REGIÃO SUDESTE

Nathália Barros Ramos – UnB
Kátia Augusta Curado Cordeiro da Silva - UnB

RESUMO

A presente pesquisa enseja um olhar em torno do campo epistemológico da formação de professores e as concepções de extensão presentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática, pedagogia e ciências biológicas de cinco instituições da região sudeste. Teve como objetivo: identificar como a extensão está posta nos cursos de formação de professores/licenciaturas na região Sudeste e as possíveis relações com as concepções epistemológicas. A pesquisa tem cunho qualitativo e utilizou como metodologia a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso. Como fundamentação teórica autores que discutem as concepções de extensão, como: Reis (1996), Jezine (2006), Silva (2000) e Souza (2000). E autores que discutem a extensão na formação de professores, como: Kochhann (2021), Machado (2019) e Ramos (2019). Podemos inferir que nos cursos analisados da região sudeste, existe uma predominância da epistemologia da prática e do tecnicismo, como também de elementos de uma concepção de extensão eventista inorgânica, assistencialista ou tradicional. Já ao que concerne a curricularização da extensão, dos 12 (doze) cursos analisados, 3 (três) não apontam a extensão na matriz curricular; 7 (sete) cursos apresentam a extensão dentro de atividades complementares, teórico-práticas ou científico culturais; um curso apresenta a extensão como participação em programas, projetos e eventos e um curso apresenta a extensão no formato de disciplina.

Palavras-chave: Epistemologia; Extensão; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no cenário político, econômico e social no Brasil, tem sofrido investidas ideológicas de projetos ultraconservadores, e ao longo dos anos, com as reformas educacionais, tem sido impactada por políticas neoliberais. Esses projetos de educação e formação impactaram nas políticas curriculares de formação docente e, conseqüentemente nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial.

Destarte, o que impulsiona a escrita desse texto é estabelecer um movimento de diálogo sobre as problemáticas, em torno da formação de professores e seu campo epistemológico, com foco na extensão universitária enquanto espaço formativo articulador da tríade universitária. Portanto, tentaremos estabelecer esse diálogo entre o campo epistemológico da formação de professores e a extensão universitária.

Partimos da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) por compreender que na formação inicial o currículo expressa de forma explícita ou implícita as concepções de educação

e tendências epistemológicas, além de ser um instrumento viabilizador e articulador da tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão. Podendo ser um caminho “para formar alunos e gerar conhecimentos (...) que venham ao encontro de uma contribuição transformadora e de melhoria das condições de vida, de toda a sociedade brasileira” (REIS, 1995, p. 48). Ou um espaço de conformação e reprodução de um modelo societário.

A investigação sobre o campo epistemológico da formação de professores faz parte de uma pesquisa mais ampla que abarca todas as regiões brasileiras, no entanto, nos ateremos nesse texto apenas a análise dos elementos atinentes a região sudeste. Sendo essa região, conforme o Censo da Educação Superior de 2021, a região brasileira que possui mais instituições de ensino superior, com a maior oferta de vagas em cursos presenciais de graduação (DEED, 2023).

Neste texto apresentaremos brevemente as concepções epistemológicas presentes em alguns PPCs de cinco instituições de ensino superior da região Sudeste e como a extensão está configurada nesses documentos e na matriz curricular dos cursos. As instituições foram elegidas seguindo as seguintes categorias administrativas: federal, estadual, municipal e rede privada. Objetivamos, assim, identificar como a extensão está posta nos cursos de formação de professores/licenciaturas na região Sudeste e as possíveis relações com as concepções epistemológicas.

METODOLOGIA

A pesquisa tem cunho qualitativo e utilizou como metodologia a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso. Tendo como base teórico metodológica o materialismo histórico dialético, como fundamento de compreensão, construção e análise dos dados. Buscamos nesse texto, localizar a forma com que a extensão está sendo instituída nos cursos de formação de professores e às possíveis aderências as perspectivas epistemológicas e as concepções de extensão.

As instituições selecionadas para pesquisa seguiram critérios de quantitativo de docentes ativos e cursos na modalidade presencial. Já os cursos foram selecionados de acordo com a maior frequência por área de conhecimento, seguindo os que tinham maior incidência nas instituições selecionadas. A saber, os cursos analisados nesse texto são: Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas.

Foram analisados um total de 12 (doze) Projetos Pedagógicos. Inicialmente realizou-se uma leitura ampla desses documentos com o preenchimento de uma ficha analítica, na qual se

baseou em dois principais elementos as epistemologias predominantes e a forma como a extensão se configura nos cursos e na matriz curricular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender a extensão na formação de professores traremos como fundamentação teórica autores que discutem as concepções de extensão, como: Reis (1996), Jezine (2006), Silva (2000) e Souza (2000). E autores que discutem a extensão na formação de professores, como: Kochhann (2021), Machado (2019) e Ramos (2019).

Reis (1996) nos apresenta duas vertentes de extensão que se desenvolveram historicamente no Brasil, sendo elas a eventista-inorgânica e a processual orgânica. A primeira vertente está associada a prestação de serviços e realização de eventos com a difusão de conhecimentos e de cultura. Essa vertente tem um cunho mais assistencialista e não se relaciona diretamente com o processo de ensino-aprendizagem e com a produção de conhecimentos, centrando suas ações em palestras, cursos, eventos, apresentações de orquestras, corais, peças de teatros, e também, serviços de assistência jurídica, educacional e outras. Já a segunda vertente se relaciona diretamente com o processo de ensino-aprendizagem e a produção de conhecimentos, num movimento de indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. A vertente processual-orgânica caracteriza-se pelo desenvolvimento de ações inerentes ao processo formativo, com caráter contínuo por meio da relação político pedagógica com a sociedade.

Jezine (2006) não obstante das vertentes apresentadas por Reis, aponta três tipos de concepções de extensão. A concepção assistencialista, no qual o próprio nome já sinaliza a intenção das ações, se centra também na prestação de serviços, geralmente destinada a comunidades menos favorecidas, com o intuito de resolução de problemas imediatos de ordem prática, sem considerar as múltiplas determinações de ordem econômicas, políticas e sociais que envolvem essas problemáticas, sendo uma atuação paliativa. A concepção mercantilista que visa atender as demandas do mercado considerando em suas ações os aspectos políticos e econômicos. E a concepção acadêmica que prima pela relação entre universidade e sociedade numa dimensão científica, rompendo com a perspectiva pragmatista e utilitarista da extensão, visando uma formação crítica dos sujeitos extensionistas. Para a autora as concepções ao serem “construídas historicamente se corporificam no exercício da prática curricular das atividades universitárias e expressam diferentes perspectivas ideológicas de universidade/extensão universitária e da relação universidade e sociedade” (Jezine, 2004, p. 1).

As concepções de extensão discutidas por Silva (2000) denominam-se em tradicional, processual e crítica. A concepção tradicional tem como cerne o assistencialismo, o atendimento à população. A processual tenta combater o assistencialismo, compreendendo o atendimento as necessidades da população como compromisso social. E a concepção crítica preconiza a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, num sentido de possibilitar a transformação social e a emancipação.

Para Souza (2000) as ações de extensão possuem intencionalidade e podem promover a alienação ou a emancipação dos sujeitos. Assim, para que as ações sejam um espaço possibilitador de emancipação precisam romper com a prestação de serviço que tenha um fim em si mesma.

Podemos inferir que embora as concepções discutidas pelos autores possuam nomenclaturas diferentes, elas seguem uma mesma lógica e não se contrapõem, estando as concepções de extensão centradas no assistencialismo, na prestação de serviço ou numa perspectiva crítica de formação. Possuindo um sentido de conformação reprodutivista ou um sentido de transformação social.

As concepções discutidas pelos autores ocuparam o cenário educacional ao longo dos anos, no entanto, em concomitância ao desenvolvimento dessas concepções e em contraposição a perspectiva assistencialista, temos o conceito e a concepção de extensão proposta e defendida pelo FORPROEX desde 1987, no qual

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 da 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. (FORPROEX, 1987, p. 11).

A discussão sobre a extensão universitária suas concepções, seus modelos e o seu desenvolvimento no meio acadêmico já seguem a décadas, mas a sua institucionalização e oficialização enquanto política curricular é recente. Só se efetiva com a aprovação das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, em 2018, com a Resolução CNE/CES N° 7, de 18 de dezembro de 2018. Nesse interim, buscamos compreender quais as concepções e como a extensão tem figurado atualmente nos projetos dos cursos.

DISCUSSÕES SOBRE EPISTEMOLOGIAS E CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise dos PPCs se deu com o intuito de compreender como a extensão universitária está posta nos cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas das seguintes instituições da região sudeste: IFSP, USP, UFRJ, UNITAU e Estácio de Sá. Buscando também identificar as possíveis relações com as concepções epistemológicas dos cursos, tomando como base as principais tendências epistemológicas na educação, a saber: racionalidade teórica, racionalidade técnica, epistemologia da prática e epistemologia da práxis.

Numa breve identificação dos cursos podemos apontar que dos 12, apenas 5 (cinco) PPCs possuem data de modificação posterior a legislação que institui as diretrizes para Extensão na Educação Superior, em 2018. Contudo isso não significa que os cursos foram adaptados ou reformulados para atender ao mínimo de 10% da carga horária total para a extensão. A maioria dos PPCs encontrados nos sítios eletrônicos das instituições de ensino superior não estão atualizados com a legislação vigente.

Na tabela abaixo é possível ver a relação entre os cursos de licenciatura, o ano do PPC encontrado, como a extensão aparece na matriz do curso e qual a epistemologia de maior incidência localizada.

1. Caracterização dos cursos com a extensão e as concepções epistemológicas

Instituição de Ensino superior	Licenciatura	Ano do PPC	Extensão na Matriz curricular	Epistemologia
IFSP	Pedagogia	2023	Disciplinas	Prática
IFSP	Ciências Biológicas	2015	Atividades complementares	Prática
IFSP	Matemática	2018	Não está na matriz	Prática
UFRJ	Ciências Biológicas	_____	Atividades complementares	Tecnicismo
UFRJ	Pedagogia	2015	Projetos, programas e cursos	Prática
Estácio	Pedagogia	2017	Atividades complementares	Prática
Unitau	Ciências Biológicas	2022	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento	Tecnicismo
Unitau	Pedagogia	2022	Não está na Matriz	Tecnicismo

Unitau	Matemática	2016	Atividades acadêmico-científicas culturais	Prática
USP	Ciências Biológicas	2019	Atividades complementares	Tecnicismo prática
USP	Matemática	2021	Atividades teórico práticas	Tecnicismo
USP	Pedagogia	2017	Não está na matriz	Práxis

Fonte: autoras

Antes de adentrarmos especificamente em como a extensão está posta na matriz curricular dos cursos de licenciatura da região sudeste, evidenciados acima, faremos uma breve explanação das epistemologias localizadas e as possíveis relações com as concepções de extensão. Nas tendências epistemológicas temos como maior predominância a epistemologia da prática e a racionalidade técnica, e, apenas um trabalho na epistemologia da práxis.

A epistemologia da prática tem tido uma forte incidência nas políticas e nos cursos de formação de professores e vem associada a uma concepção de educação neotecnista que possui relação direta com as reformulações do processo produtivo. Isso porque a epistemologia da prática, de certa forma, dá ênfase a atividade prática como principal espaço de aprendizagem profissional. Tardif (2000) aponta para uma epistemologia da prática profissional que seria “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). Essa perspectiva apresenta um distanciamento entre teoria e prática e um esvaziamento teórico da formação.

É possível perceber elementos do neotecnismo, como o atendimento das demandas produtivas, na forma como alguns cursos apresentam a extensão, baseando a oferta das ações de extensão nas demandas produtivas da comunidade. “As ações de extensão devem se basear na análise do interesse e do arranjo produtivo local da comunidade e serem articuladas com a vocação e qualificação acadêmica dos docentes, discentes e técnicos-administrativos envolvidos” (IFSP, 2015, p. 227). A forma como o texto apresenta nos leva a inferir que as demandas não partem da comunidade, mas sim do arranjo produtivo, possivelmente para formação de mão de obra, para atendimento das necessidades do capitalismo.

Ainda na epistemologia da prática como também na racionalidade técnica vemos a separação ou não articulação entre teoria e prática. A menção a essa articulação nem se quer aparece na esmagadora maioria dos Projetos de Curso, apenas um curso aponta essa articulação como eixo central da extensão. O que nos permite sinalizar que a epistemologia predominante também influi nas concepções de extensão.

Na epistemologia da racionalidade técnica o conhecimento científico é produzido por pesquisadores e sua aplicação estaria a cargo dos professores. Assim, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (Diniz-Pereira, 2014). Em consonância com essa tendência epistemológica vemos características similares nas concepções de extensão apresentadas, quando a extensão aponta para aplicação de conhecimentos científicos a comunidade:

As ações de extensão são uma via de mão dupla por meio da qual a sociedade é beneficiada através da aplicação dos conhecimentos dos docentes, discentes e técnicos-administrativos e a comunidade acadêmica se retroalimenta, adquirindo novos conhecimentos para a constante avaliação e revigoramento do ensino e da pesquisa (IFSP, 2018, p. 53).

Essa perspectiva sinaliza uma concepção de extensão eventista inorgânica que preconiza o assistencialismo e a prestação de serviço com a difusão de conhecimentos e cultura. Nessa concepção o conhecimento não é construído em conjunto com a comunidade, ele é aplicado e a comunidade é tratada de forma passiva, apenas como recebedora daquilo que a universidade quer compartilhar.

Essa concepção de extensão predominou nas análises dos PPCs, enquanto outros documentos não apresentavam claramente elementos que poderíamos associar a alguma concepção de extensão. Isso porque a extensão aparece de forma genérica em vários documentos, principalmente naqueles que não a consideram na matriz curricular. Conforme a tabela acima, três documentos não apontam de forma alguma a extensão na matriz curricular e nem a forma de computação dessas atividades no currículo.

A concepção de extensão eventista inorgânica vai na contramão do conceito de extensão apresentado pelo FORPROEX desde 1987 e desenvolvido no documento Política Nacional de Extensão Universitária (2012), esse documento aponta a necessidade de uma interação dialógica entre universidade e comunidade, preconizando a participação e democratização do conhecimento, ressaltando o papel dos atores sociais não universitários na construção do conhecimento científico. Pois estes, “também oferecem à Universidade os saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária” (Forproex, 2012, p. 30).

A concepção epistemológica que se relaciona com a concepção processual orgânica, na qual nos apoiamos, é a epistemologia da práxis, que só foi localizada em um documento, no PPC do curso de Pedagogia da USP. No entanto, esse curso não apresenta uma concepção de extensão, pois esta aparece de forma genérica no texto, apenas como fundamento da

universidade pela indissociabilidade e o incentivo aos estudantes a participação nas atividades, sem apontar como, quando ou por onde se dariam essas ações.

Na epistemologia da práxis, a teoria e a prática são indissociáveis no qual a formação dos sujeitos se dá num compromisso pela transformação e a emancipação. Elementos que podem ser observados nos estratos abaixo:

Dois elementos básicos condicionam sua direção [a da Pedagogia]: os conteúdos que caracterizam esse campo científico e os profissionais que lhe dão efetividade, ou seja, a **dimensão teórica** que lhe dá sustentação e a **dimensão prática** do seu acontecer. [...] **essas duas vertentes são essencialmente integradas e inseparáveis**. A compreensão aponta para uma **práxis transformadora** repleta de intencionalidade que se expressa na conceituação de trabalho voltado para a **emancipação profissional e humana de sujeitos** (USP, 2017, p. 15, grifo nosso).

Os elementos presentes na epistemologia da práxis coadunam com a concepção de extensão processual orgânica, sendo a práxis um elemento central dessa concepção. O referido documento não desenvolve uma concepção de extensão o que não nos permite apresentar elementos para essa associação.

No entanto, temos no PPC do curso de pedagogia da UFRJ, localizado como epistemologia da prática, elementos que se aproximam de uma concepção processual orgânica. O documento defende a correlação entre teoria e prática, compreendendo a formação pela articulação dessas dimensões. O curso embora esteja datado de 2015 e seja anterior as diretrizes da extensão, já adequa os 10% da carga horária do curso para extensão, ao estabelecer o que estava disposto no PNE (2001). Com o intuito de atualizar o PPC para essa adequação, o curso apresenta objetivos que contemplam esse processo:

- 1- Reconhecer as atividades de extensão como integrantes do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e parte constitutiva da formação acadêmica do pedagogo docente;
- 2- Participar de um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político voltado para a interação transformadora entre Universidade e outros setores da Sociedade;
- 3- Inserir-se em Programas, Projetos, Cursos ou Eventos de caráter extensionista, envolvendo-se na sua análise, proposição, implementação e avaliação (UFRJ, 2015, p. 42).

A extensão apresenta um caráter formativo e articulador da teoria e da prática, com vistas a uma interação transformadora entre universidade e demais setores da sociedade. O documento ainda salienta a importância do processo de reconhecimento das atividades de extensão como componente curricular por articular as dimensões da base de conhecimento profissional.

Agora adentrando no campo da matriz curricular, do processo de curricularização da extensão, esse é o único documento que computa os 10% de carga horária considerando para creditação, o desenvolvimento das ações de extensão por meio da participação em programas, projetos, cursos e eventos. Dessa forma, os alunos precisam obter 375 horas de Atividade de Extensão que aparecem no currículo como Atividades Acadêmicas Optativas - Grupo Extensão.

Ao que concerne a curricularização da extensão, dos 12 (doze) cursos analisados 3 (três) não apontam a extensão na matriz curricular, 7 (sete) cursos apresentam a extensão dentro de atividades complementares, teórico-práticas ou científico culturais, um curso apresenta a extensão como participação em programas, projetos e eventos e um curso apresenta a extensão no formato de disciplina.

Nesse aspecto queremos evidenciar duas problemáticas: a primeira se refere a extensão enquanto atividades complementares, teórico-práticas ou científico culturais, pois aqui o número de horas variam entre 80 a 200 horas, a serem integralizadas no currículo, no entanto, essas horas não são contabilizadas apenas pela extensão, mas compreendem outras atividades como iniciação à docência, iniciação científica, participação em eventos e outros. Isso significa que não tem uma garantia de que os alunos possuem uma formação integral pelo tripé universitário e que as ações de extensão não são priorizadas enquanto espaço formativo de articulação teórico prática.

O segundo aspecto, que já se enquadra no processo atual de curricularização da extensão, por evidenciar a adequação a partir da legislação, é o processo que chamaremos de disciplinarização da extensão. Para atender aos 10% de carga horária o curso de licenciatura em Pedagogia da IFSP de 2013, enquadra a extensão dentro de disciplinas, o que pode vir a descaracterizar as ações de extensão em sua relação com as comunidades e a articulação teoria e prática. O documento não aponta como a extensão será desenvolvida nessas disciplinas e nem se terão um caráter processual orgânico, ou seja, ações que se desenvolvem de forma contínua por meio de uma parceria político pedagógica com a comunidade.

Diante do exposto e das análises empreendidas, nota-se a ausência de clareza dos documentos quanto as concepções de extensão. Nos quais podemos identificar com maior incidência elementos de uma concepção eventista inorgânica como aponta Reis (1996), ou assistencialista como descreve Jezine (2006), ou ainda tradicional como apontado por Silva (2000). Dos 12 (doze) documentos apenas um aponta a adequação ou reformulação para atender as demandas da resolução CNE/CES nº 7 de 2018 e ainda esse não apresenta uma clareza quanto a concepção de extensão adotada.

Embora as diretrizes para extensão sejam recentes, as concepções, o conceito e o debate sobre a extensão nas universidades já vem ao longo de décadas o que permitiria uma maior clareza quanto as ações e suas concepções. Isso nos leva a perceber que a extensão continua sendo a parte menos favorecida da tríade universitária e que a resolução não garante uma efetiva implementação, que valorize uma concepção de extensão formativa, dialógica, prática e direcionada para a transformação da sociedade.

Percebe-se ainda a correlação entre as tendências epistemológicas e os elementos das concepções de extensão. Ou seja, para que tenhamos uma extensão na concepção formativa como proposto na legislação, ou processual orgânica como defendida por nós, a que se pensar no campo epistemológico da formação de professores caminhando para uma epistemologia da práxis. Compreendemos dessa forma que a epistemologia da práxis e a concepção de extensão processual orgânica caminham juntas nesse percurso para uma formação crítico emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidencia a necessidade de discussão em torno do campo epistemológico da formação de professores e das concepções de extensão, ao identificarmos a incipiência e falta de clareza desses aspectos nos documentos que norteiam a formação inicial de professores. Percebe-se a correlação entre essas duas dimensões, na qual determinadas epistemologias identificam-se teoricamente com determinadas concepções de extensão.

Podemos inferir que nos cursos analisados da região sudeste, existe nos documentos uma predominância da epistemologia da prática e do tecnicismo como também de elementos de uma concepção eventista inorgânica, assistencialista ou tradicional. Já ao que concerne a curricularização da extensão, dos 12 (doze) cursos analisados, 3 (três) não apontam a extensão na matriz curricular; 7 (sete) cursos apresentam a extensão dentro de atividades complementares, teórico-práticas ou científico culturais; um curso apresenta a extensão como participação em programas, projetos e eventos e um curso apresenta a extensão no formato de disciplina.

Importante salientar que apenas um curso está adequado/atualizado de acordo com a resolução CNE/CES n° 7 de 2018, o que nos imputa um pouco de otimismo, mesmo diante dos desafios políticos, econômicos e sociais, quanto as mudanças epistemológicas no campo da formação de professores. Necessitamos buscar transpor os desafios pela consolidação da democratização de uma educação de qualidade socialmente referenciada, com a implementação



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

de ações transformativas e emancipadoras, numa concepção processual orgânica de extensão vinculada a uma epistemologia da práxis, num projeto de formação crítico emancipador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de jan. de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília – DF, 2001.

_____. Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Brasília – DF, 2018.

DEED - DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

FORPROEX: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Universidade de Brasília-UnB, Brasília - DF, 1987.

FORPROEX: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus - AM: Imprensa Universitária, 2012.

IFSP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**. 2015.

IFSP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. 2019.

IFSP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**, 2018.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB, 2006.

KOCHHANN, Andréa. **Extensão universitária e formação docente: tecendo diálogo sobre concepções, sentidos e construções**. Conjecturas, ISSN: 1657-5830, Vol. 21, Nº 6, 2021.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

MACIEL, Andréa Kochham. **FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO**

UNIVERSITÁRIA: tessituras entre concepções, sentidos e construções. 2019, 548 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2019.

RAMOS, Nathália Barros. **Sentidos e Significados Atribuídos à Extensão Universitária pelo Professor Iniciante.** 2019, 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2019.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996.

REIS, Renato Hilário dos. **O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão.** Cadernos de Extensão Universitária, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, a. 1, n. 4, p. 42-58, 1995.

SILVA, Maria das Graças. **Universidade e sociedade: cenários da extensão universitária?** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2000, Não paginado.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária.** Campinas: Alínea, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**, 2015.

USP, Universidade de São Paulo, FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.** 2017.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO