



**Universidade
Estadual de Goiás**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS

ANDREY PEREIRA DE CASTRO

**LETRAMENTO POLÍTICO PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: perspectivas e
limites na formação de professores em História**

Luziânia – GO
2022

ANDREY PEREIRA DE CASTRO

LETRAMENTO POLÍTICO PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: perspectivas e limites na formação de professores em História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação e Tecnologias

Orientadora: Dra. Andréa Kochhann

Luziânia - GO
2022

C3551 Castro, Andrey Pereira de
Letramento político pela extensão universitária: perspectivas e limites na formação de professores em História / Andrey Pereira de Castro. – Luziânia, 2022.
156 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.
Orientadora: Andréa Kochhann

1. Letramento político. 2. Formação de professores - História. 3. Extensão Universitária. I. Kochhann, Andréa . II. Título.

CDU 330.567.2:37



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Andrey Pereira de Castro

E-mail: andreypcastro@gmail.com

Dados do trabalho

Título: LETRAMENTO POLÍTICO PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: perspectivas e limites na formação de professores em História

Tipo

() Tese () Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT) () Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: Programa e pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias

Concorda com a liberação do documento:

SIM

NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

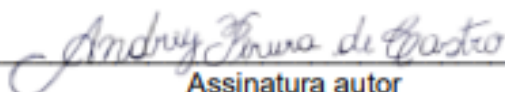
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

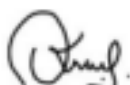
Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano.

Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia,
Local

09/01/2023
Data


Assinatura autor


Assinatura da orientadora

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luziânia – GO, 30 de novembro de 2022.

**LETRAMENTO POLÍTICO PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: perspectivas e
limites na formação de professores em História**

ANDREY PEREIRA DE CASTRO

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andréa Kochhann Machado
Orientadora

Dra. Roseli Vieira Pires
UnB – Membro Interno

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
UnB – Membro Externo

A todos os professores de História e aos extensionistas preocupados com a formação dos acadêmicos de maneira crítica, autônoma, emancipada e política.

AGRADECIMENTOS

A Cristo Jesus, pela fé, fôlego de vida e justificação, pois “todas as coisas foram feitas por Ele, e sem Ele nada do que foi feito se fez.” João 1: 3.

A minha orientadora Andréa Kochhann pela sabedoria compartilhada, compreensão e aconselhamentos ao longo desta trajetória.

Aos meus pais, Maria da Conceição de Castro e Moisés Pereira de Castro pelas renúncias, lutas, sustento, amor e cuidado ao longo da minha vida e jornada acadêmica;

A minha, bela e amada esposa pela qual orei, Hellen Marques de Castro por todo amor, paciência, encorajamento e cumplicidade nesta jornada de vida e acadêmica;

Aos meus amados e abençoados filhos Helena Marques de Castro e Otávio Marques de Castro por darem sentido a minha vida, aos meus sonhos e conquistas.

Aos amigos e colegas da turma de mestrado pelas partilhas, em especial as meninas do grupo “Atrás do Lattes” e a Nay Brunio Borges pelo companheirismo acadêmico e orações.

A UEG e aos Professores do PPGET.

Teorizar sim, mas simultânea a uma prática de contribuição transformadora. Agir sim, mas com teorização concomitante. Enfim, desenvolver uma ação, num movimento de permanente reflexão e simultaneamente oxigenante da própria ação.

(REIS, 1996, p. 44)

LISTA DE SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ACE	Atividades Curriculares de Extensão
ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
CBEU	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CCE	Componente Curricular de Extensão
CEPE	Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODAE	Coordenação de Atividade de Extensão
CRUTAC's	Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CsA	Conselho Acadêmico
CsU	Conselho Universitário
DOE	Diário Oficial do Estado
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FACILGO	Faculdade de ciências e Letras e Goianésia
FECELP	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu
FECIGO	Fundação Educacional da Cidade de Goiás
FECEM	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Morrinhos
FECLIP	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá
FECLISF	Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad
FECLITA	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Itapuranga
FECLQ	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GEFOPI	Grupo de Estudos Formação de Professores e interdisciplinaridade
IES	Instituições de Educação Superior
INT	Instituto Nacional de Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PDI's	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEU	Plano Nacional de Extensão Universitária
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PrE	Pró-Reitoria de Extensão
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
RENEX	Rede Nacional de Extensão
SEPE	Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SiEX	Sistema de Dados e Informação em Extensão
UEE	União Estadual dos Estudantes
UEG	Universidade Estadual Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UnUCET	Unidade Universitária de Ciência Exatas e Tecnológica
UnUCSEH	Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas
UnUEAD	Unidade Universitária de Educação a Distância
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura n. 01 - Cidades onde a UEG está presente

Figura n. 02 - Cidades onde o curso de História presencial é ofertado dentre os campus e Unidades Universitárias da UEG.

LISTA DE QUADROS

Quadro n. 01: Os primeiros cursos de História

Quadro n. 02: Câmpus e Unidades da UEG

Quadro n. 03: Projetos de extensão dos Câmpus e Unidades universitárias de cursos de História na UEG

Quadro n. 04: Projetos de extensão de 2021 e Câmpus ou Unidades Universitárias

Quadro n. 05: Projetos de extensão de 2020 e Câmpus ou Unidades Universitárias

Quadro n. 06: Projetos de extensão de 2019 e Câmpus ou Unidades Universitárias

Quadro n. 07: Projetos de extensão de 2018 e Câmpus ou Unidades Universitárias

Quadro n. 08: Projetos de extensão de 2017 e Câmpus ou Unidades Universitárias

Quadro n. 09: Projetos de extensão vinculados ao curso de História na UEG

CASTRO, Andrey Pereira de. **LETRAMENTO POLÍTICO PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**: limites e perspectivas na formação de professores em História. Dissertação apresentada no Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás, 2022. 156 p.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto “letramento político”, delimitado à formação de professores de História, da Universidade Estadual Goiás (UEG), pelos projetos de extensão universitária, efetivados entre 2017 e 2021. Justifica-se a escolha da temática e sua delimitação por motivações de ordem pessoal, acadêmico, profissional e social. Dessa forma assume o problema “Quais os limites e perspectivas do letramento político na formação de professores de História da Universidade Estadual de Goiás pelos projetos de extensão universitária?”. Neste contexto, o objetivo geral foi analisar os limites e perspectivas do letramento político na formação de professores de História da Universidade Estadual de Goiás pelos projetos de extensão universitária. Para alcançar tal objetivo elegeu-se como específicos 1. discutir letramentos e letramento político; 2. historicizar a formação de professores de História no Brasil pela perspectiva da *práxis*; 3. Contextualizar e conceituar a extensão universitária no Brasil; 4. Analisar os projetos de extensão universitária na construção do letramento político na formação de professores de História da UEG. A pesquisa foi de natureza qualitativa, aplicada de caráter teórico-empírica, bibliográfica, documental e estudo de caso múltiplos, aproximando-se da perspectiva materialista histórico-dialética em Marx (1979, 1997) por compreender o movimento dialético da relação sujeito objeto como síntese de múltiplas determinações, fatores políticos, sociais, econômicos, culturais e ideológicos que constroem e constituem os indivíduos, as instituições e as relações. O arcabouço teórico lançou mão de autores como Freire (2000, 2011), Soares (2003, 2009, 2011), Cosson (2010, 2011, 2015) e outros que discutem Letramento e Letramento Político; Fonseca (1993, 2003), Nóvoa (1991, 1995), Saviani (1984, 2009, 2003), Vázquez (1997, 2011), Curado Silva (2011) e outros que discutem formação de professores de História, formação de professores e epistemologia da *práxis*; Reis (1995, 1996), Gurgel (1996, 2001), Kochhann (2019, 2021) entre outros que discutem a extensão universitária, bem como autores que discutem a formação de professores de História. Os documentos oficiais analisados foram o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Resolução CNE/CES nº 07/2018, a Lei nº 14.038/2020 e outros. O estudo de caso múltiplos foi com 54 projetos de extensão vinculados ao curso de História, da UEG, efetivados entre 2017 e 2021, bem como com aplicação questionário misto a 02 acadêmicos e 02 coordenadores dos projetos de extensão selecionados seguindo critérios. Percebe-se um desconhecimento sobre letramento político expresso nos projetos de extensão e uma pseudoconcreticidade quando a concepção de prestação de serviços, indicando ser preciso uma ruptura com o tradicionalismo visando uma perspectiva processual, orgânica e acadêmica pela *práxis* crítico-emancipadora. As contradições entre limites e possibilidades suscitam discussões em torno do letramento político e da *práxis* necessária e possível nas atividades de extensão para a formação de professores críticos, autônomos, emancipados humanamente e letrados politicamente. Eis, pontos para os gestores da UEG analisarem quanto a formação pela extensão universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Político. Formação de professores - História. Extensão Universitária.

CASTRO, Andrey Pereira de. **LETRAMENTO POLÍTICO PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**: limites e perspectivas na formação de professores em História. Dissertação apresentada no Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás, 2022. 156 p.

ABSTRACT

This research had as its object “political literacy”, delimited to the training of History teachers, at the Goiás State University (UEG), through university extension projects, carried out between 2017 and 2021. The choice of theme and its delimitation are justified by motivations personal, academic, professional and social. In this way, it assumes the problem “What are the limits and perspectives of political literacy in the training of History teachers at the State University of Goiás through university extension projects?”. In this context, the general objective was to analyze the limits and perspectives of political literacy in the formation of History teachers at the State University of Goiás through university extension projects. In order to achieve this objective, the following were chosen as specific: 1. to discuss literacies and political literacy; 2. Historicize the training of History teachers in Brazil from the perspective of praxis; 3. Contextualize and conceptualize university extension in Brazil; 4. To analyze university extension projects in the construction of political literacy in the formation of History teachers at UEG. The research was of a qualitative nature, applied with a theoretical-empirical, bibliographical, documental and multiple case study nature, approaching the historical-dialectical materialist perspective in Marx (1979, 1997) by understanding the dialectical movement of the subject-object relationship as a synthesis of multiple determinations, political, social, economic, cultural and ideological factors that build and constitute individuals, institutions and relationships. The theoretical framework made use of authors such as Freire (2000, 2011), Soares (2003, 2009, 2011), Cosson (2010, 2011, 2015) and others who discuss Literacy and Political Literacy; Fonseca (1993, 2003), Nóvoa (1991, 1995), Saviani (1984, 2009, 2003), Vázquez (1997, 2011), Curado Silva (2011) and others who discuss the training of History teachers, teacher training and epistemology of praxis; Reis (1995, 1996), Gurgel (1996, 2001), Kochhann (2019, 2021) among others who discuss university extension, as well as authors who discuss the training of History teachers. The official documents analyzed were the National Education Plan (2014-2024), Resolution CNE/CES nº 07/2018, Law nº 14.038/2020 and others. The multiple case study was with 54 extension projects linked to the History course, at UEG, carried out between 2017 and 2021, as well as with the application of a mixed questionnaire to 02 academics and 02 coordinators of the extension projects selected following criteria. A lack of knowledge about political literacy expressed in extension projects and a pseudoconcreteness when the conception of service provision is perceived, indicating that it is necessary to break with traditionalism aiming at a procedural, organic and academic perspective through the critical-emancipating praxis. The contradictions between limits and possibilities raise discussions around political literacy and the necessary and possible praxis in extension activities for the formation of critical, autonomous, humanly emancipated and politically literate teachers. Here are points for UEG managers to analyze regarding training through university extension.

KEYWORDS: Political Literacy. Training of History teachers. University Extension.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – LETRAMENTOS E LETRAMENTO POLÍTICO: uma discussão de concepções e sentidos	22
1.1 Letramentos: concepção e sentido	22
1.2 Letramento político: concepção e sentido	25
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: uma discussão de concepções e sentidos	31
2.1 A formação de professores no Brasil: concepção e sentido	31
A formação de professores de História: concepção e sentido	41
2.2 A epistemologia da <i>práxis</i> na formação de professores: concepção e sentido	50
CAPÍTULO III – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: uma discussão de concepções e sentidos	56
3.1 Extensão universitária: concepção e sentido	56
3.2 Documentos normativos no Brasil: concepção e sentido	63
CAPÍTULO IV – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: um estudo de caso	73
4.1 A Universidade Estadual de Goiás e o curso de História	73
4.2 Os projetos de extensão do curso de História da UEG	81
4.3 Os projetos de extensão processuais-orgânicos do curso de História da UEG	108
4.4 A concepção dos acadêmicos e coordenadores quanto aos projetos	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	141
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

O letramento, ou melhor, os letramentos são inerentes a formação pedagógica de todos os sujeitos que se apropriam de tecnologias e conhecimentos necessários a diferentes práticas profissionais e sociais. É nesse bojo que o letramento político aparece enquanto capacidade de ler, escrever e se posicionar, reconfigurar e ressignificar criticamente frente a realidade com sua dimensão político em seu convívio social. Para tal, é imperativo um olhar pela *práxis* crítico-emancipadora a formação do professor de História e que este assuma o caráter pesquisador (historiador) na docência. Assim sendo, em sua formação inicial, ao perpassar por um projeto de extensão universitária de concepção acadêmica, processual, orgânica com sentido prático, crítico e emancipador, (KOCHHANN, 2021) pode vir a ser de um professor letrado politicamente.

Frente a esse contexto, esta pesquisa se propõe discutir o objeto “letramento político”, delimitado à formação de professores de História, da Universidade Estadual Goiás (UEG), pelos projetos de extensão universitária, efetivadas entre 2017 e 2021, sendo os últimos 5 anos. Com vistas a compreender a formação dos professores de História para um letramento político por meio da extensão universitária, uma vez que esta é inerente a sua formação e possibilita condição de pensar e ressignificar à realidade social e diferentes contextos aos quais os professores estão sujeitos desde sua formação inicial, da Educação Básica ao Ensino Superior. A formação do professor de História precisa ser repensada e ancorada no movimento de um letramento político que produza uma criticidade política de leitura de mundo, de instituições, poderes e representações sociais que emergem da sociedade para a academia e vice-versa. Nesse limbo, se torna necessário que os professores sejam formados para lerem as conjunturas e estruturas políticas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas às quais está envolto para ser sujeito e para ensinar sujeitos, tendo em mente que atores políticos e mecanismos institucionalizados ou não, incidem sobre a educação e a constrói, considerando as contradições e as múltiplas determinações de ser constituído e constituinte.

Para esta pesquisa a escolha da temática e sua delimitação se justifica por motivações de ordem pessoal, por ser um cidadão pobre, filho de um pintor que estudou até a oitava série e uma merendeira que concluiu os estudos na Educação de Jovens e Adultos e tendo cursado toda a formação escolar básica em escolas públicas. Com esse pano de fundo, sempre almejei tornar-me professor como quem enxerga na educação no professor, aquele que vive do trabalho uma possibilidade de ressignificar a realidade e de algum modo transformar as barreiras sociais,

econômicas, políticas e ideológicas da minha experiência e enfim alcançar um local pioneiro na minha família, por meio do Ensino Superior.

Academicamente esta pesquisa possibilita ampliar e inaugurar horizontes quanto à formação de professores de História letrados politicamente, a produção e a discussão realizadas permitiram compreender como tal conceito de constitui na realidade da formação docente na formação inicial de professores da universidade a qual sou egresso.

Cursei todo meu Ensino Fundamental na rede pública de ensino da cidade de Luziânia, ingressei aos 6 anos na primeira série do Ensino Fundamental séries iniciais no Colégio Municipal Setor Leste¹, nome este em razão do bairro em que localiza-se a escola e onde morei boa parte de minha infância, quando entrei na escola me recordo de ter passado por uma junta psicopedagógica para que eu pudesse pular uma série em virtude de que havia chegado a escola já sabendo ler e escrever, pois aprendi ao ver meu irmão mais melhor ser ensinado por minha mãe e tia; deixo essa amada escola no fim da terceira série e passo a estudar no Colégio Municipal Estrela D'alva IV², pois me mudara para um bairro mais periférico, porém de domicílio próprio dos meus pais. Já no Ensino fundamental anos finais e Ensino Médio estudei no Colégio Estadual professora Lourdes de Oliveira Sampaio, localizado longe de minha casa, mas minha mãe era e é servidora efetiva do administrativo, ficando na limpeza e portão da escola, e por isso fui estudar ali, lugar onde conheci o prazer pelos estudos e o amor pela História com as aulas ministradas pelas professora Zilda e especialmente com a magia histórica de Cristiane Limeira.

Embora tenha me apaixonado logo cedo pela profissão professor, meus professores não me encorajavam a buscar uma licenciatura, pois afirmavam que minha criticidade e performasse acadêmica deveria ser empenhada em um curso mais vantajoso como direito. Entretanto, junto a alguns amigos comecei a gestar o sonho de estudar na Universidade de Brasília e assim o fiz, cursei o pré-vestibular cidadão ofertado pelo município, consegui vaga para dois semestres e prestei vestibular para História na Universidade de Brasília (UnB) e Administração na Universidade Estadual de Goiás (UEG), aprovado em 2010, pois familiares e professores me convenceram que administração seria mais lucrativo que a vida de professor. Tendo de trabalhar e estudar para manter o sonho de cursar o ensino superior, não em uma universidade, mas em duas concomitantemente, passei grandes apuros financeiros para o transporte e alimentação nesses espaços ocupados com orgulho. Me formei em 2013 pela UEG

¹ Atualmente chamado Escola Municipal Professora Joana Darc Maciel de Leles em homenagem a uma professora, a qual tive a honra e privilégio de ser aluno, vítima de um acidente de trânsito.

² Atualmente Escola Municipal Francisco Vieira Lins Naldo em homenagem a um líder comunitário do bairro.

e somente em 2016 na UnB, pois havia trancado alguns semestres em função das jornadas de trabalho e dificuldades de acesso à universidade, a UEG estava ao lado de minha casa a UnB em outra unidade federativa.

Em minhas graduações foram poucas as possibilidades de contato com a extensão universitária, recordo-me somente de participar de uma Semana Universitária na UnB e na UEG só conheci a extensão quando fui aluno da pós-graduação, em 2017, quando ingressei para o Grupo de Estudos Formação de Professores e interdisciplinaridade (GEFOPI) coordenado pela Professora Andréa Kochhann. O Grupo primava pela busca da formação de acadêmicos protagonistas pela indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. Assim, nós construíamos nosso currículo lattes e nos formávamos como acadêmicos críticos e emancipados. Fora em uma das participações de eventos aos quais éramos desafiados e orientados a produzir e participar que em conversa com minha então professora e orientadora na especialização Maria Eneida tive a primeira discussão acerca de letramentos, o que me despertou pela possibilidade de um letramento político.

Profissionalmente esta pesquisa responde aos anseios despertados em minha formação inicial, na precarização docente escancarada no chão da sala de aula da educação básica o qual piso diariamente. Mas, minha trajetória profissional começa quando aos 16 anos comecei a trabalhar como atendente em uma escola de informática e cursos profissionalizantes e recebia somente um valor que cobria a mensalidade do curso que lá fazia. Quando completei 18 anos consegui uma vaga como vendedor em uma rede varejista de eletroeletrônicos, mas não fiquei mais que três meses, logo passei no vestibular e pedia aos meus pais que me ajudassem a estudar, nos primeiros semestres de graduação consegui estágio no Museu da República como arte-educador, depois estagiei no Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão no setor de arquivo, local que aprendi muito acerca de documentos oficiais e arquivologia, passado algum tempo consegui ser aprovado em uma seleção para o Senado Federal e fui estagiar no Museu Senador Itamar Franco, onde tive contato com o acervo do museu e com a política institucional, partidária a qual acompanhava do museu pelo cafezinho dos senadores, acima do salão do museu.

O contato com a atmosfera do congresso me fez pleitear uma vaga na Comissão Nacional da Verdade, no grupo de trabalho “operação condor”, qual tenho o prazer e de ver meu nome figurar no dossiê da comissão. O contato com os pesquisadores, me desafiavam a pensar as tensões e conflitos políticos que o Brasil e os estudantes universitários viveram, pois tive contato com inúmeras biografias de jovens da resistência à Ditadura Militar. Tendo sido encerrada a comissão e já me encaminhado para a conclusão da licenciatura e bacharelado em

História fui me aventurar em 2015 nas salas de aula da rede pública regular de ensino do estado de Goiás que a época admitia professores de nível médio. Ao lecionar em diferentes escolas, realidades e espaços, centrais e periféricos, me deparei com a necessidade de que a sala de aula fosse um espaço de poder consciente e intencional para contribuir com a formação dos meus alunos, a partir disso me dediquei a ingressar em um grupo de estudos e a entrar na pós-graduação lato sensu.

Pensar o letramento político na formação de professores de História é em boa medida pensar o tornar-me professor, uma busca pela compreensão de como toda uma classe, que vive de seu trabalho pedagógico e profissional, se construiu e se constitui enquanto impregnada de sentidos e como o ofício do professor é extremamente político, pensado a partir da extensão é pensar as possibilidades de a universidade faça ecoar ou silenciar uma revolução transformadora.

Tomando como ponto de partida as inquietudes desse jovem e audacioso pesquisador, apresentamos que se não há ciência distante da realidade, não existe academia sem sociedade e, que não existe produção sem pesquisador. Por isso, respondemos as questões que emanam de nossas inquietudes enquanto sociedade e a ela respondemos. Com este contorno, esta pesquisa se apresenta como um dever de possibilidades de um vislumbre para a formação de professores que convulsionem suas realidades e auxiliem comunidades escolares ou universitárias a modificarem e/ou aperfeiçoarem suas *práxis* de modo a construir uma sociedade crítica e emancipada na qual compreendem as condições as quais estão envolvidos e transformem realidades e vidas. Lembrando Freire (2011) a educação não transforma a sociedade. A educação transforma homens. Homens transformam a sociedade.

Desta forma assumiu-se o problema de pesquisa “Quais os limites e perspectivas do letramento político na formação de professores de História da Universidade Estadual de Goiás pelos projetos de extensão universitária?”, tendo por objetivo geral analisar os limites e perspectivas do letramento político na formação de professores de História da Universidade Estadual de Goiás pelos projetos de extensão universitária. Para alcançar tal objetivo elegeu-se como específicos 1. Discutir letramentos e letramento político; 2. Historicizar a formação de professores de História no Brasil pela perspectiva da *práxis*; 3. Contextualizar e conceituar a extensão universitária no Brasil; 4. Analisar os projetos de extensão universitária na construção do letramento político na formação de professores de História da UEG.

Dessa forma, a hipótese da pesquisa foi que os limites do letramento político na formação de professores de História da UEG pelos projetos de extensão universitária se apresentam por desconhecimento do conceito de letramento político e pelos projetos de

extensão se caracterizarem na concepção de prestação de serviços. No entanto, as perspectivas de apresentam por uma abertura por parte de docentes e discentes de realizarem projetos de extensão na concepção acadêmica, orgânica e processual, assim como de discutirem nas atividades dos projetos questões relativas a uma compreensão crítica e politizada dos problemas sociais.

A *priori* a pesquisa pode apresentar riscos aos participantes dela no sentido de sentirem-se constrangidos ao serem questionados acerca de conceitos em relação ao letramento político, bem como sobre a forma que realizam os projetos de extensão, o que pode levar alguns partícipes da desistência de responderem as questões, não acarretando nenhum prejuízo aos mesmos ou à pesquisa. Por outro lado, a pesquisa apresenta como benefício a possibilidade de os participantes perceberem os seus limites e as perspectivas de mudança em relação as concepções de letramento político e extensão acadêmica, processual e orgânica, o que pode favorecer a formação dos acadêmicos perante o movimento de inserção curricular da extensão nas graduações, a partir da Resolução CNE/CES nº 07/2018. O que denota a relevância desta pesquisa.

Metodologicamente a pesquisa pretende analisar os projetos de extensão vinculados ao curso de História, efetivados, no recorte temporal de 2017 a 2021, na modalidade presencial, nas cidades de Anápolis, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Quirinópolis e Uruaçu localidades onde há campus ou unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás que ofertam o curso de História.

Para tal análise recorreu-se enquanto método ao Materialismo Histórico-dialético como instrumento lógico de explicações lógicas, coerentes e racionais para os fenômenos naturais, sociais, do pensamento, bem como para a interpretação da relação sujeito objeto tendo em vista que “a lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas” (PIRES, 1997, p. 86).

Almejando que seja possível compreender a realidade concreta do objeto estudado, quanto síntese de múltiplas determinações, das relações políticas, culturais, sociais e materiais que se estabelecem em sua tessitura, busca-se compreender em Marx (1979, 1997) que o mundo é movimento e contradição e, a lógica formal um momento no processo de interpretação da realidade.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história (PIRES, 1997, p. 87).

A realidade (objeto) pesquisada deve ser tomada como parte do movimento *devir* historicamente construído, da luta de poderes na sociedade que demandam a compreensão de projetos, concepções e sentidos arraigados as práticas sociais e pensamentos oficiais ou não, síntese de múltiplas determinações, embreada de contradições e do movimento dialético, pelo qual “a construção do pensamento se daria, pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.” (SAVIANI, 1991, p. 11).

Destarte, é preciso olhar e aproximar-se do objeto para entender sua constituição e relações de modo a permitir teorizações acerca do tema, em um exercício intelectual, mas que seja fomento de uma prática consciente e intencional propulsora de transformação da realidade concreta pela *práxis* pedagógica em um movimento dialético ação-reflexão-ação simultaneamente oxigenante e revolucionária das estruturas, relações e pensamentos. Pois nas palavras de VÁZQUEZ (1980, p. 12)

continuamos pensando que o marxismo é antes de tudo e originariamente uma filosofia da práxis, não só porque brinda a reflexão filosófica com um novo objeto, mas sim especialmente por ‘quando do que se trata é de transformar o mundo’ forma parte como teoria, do processo de transformação do real.

Com esse pano de fundo, torna-se uma pesquisa crítico dialética uma vez que a pesquisa empreendida manifesta segundo Gamboa (2010, p. 107-108) “um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças”.

Diante do método, do objeto e da problematização suscitada a metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, pois tenta responder a questões particulares, um nível de realidade não quantificável de acordo com Minayo (2009) uma vez que trabalha com um universo de significados, crenças, valores e atitudes presente nas relações. Assim, a pesquisa qualitativa prima “mais do que o aprofundamento por análise, a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento por familiaridade, conveniência e comunicação. [...] tenta preservar a dinâmica enquanto analisa, formalizando mais flexivelmente” (DEMO, 2000, p. 125).

Quanto aos métodos e procedimentos de coleta de dados a pesquisa assumiu-se bibliográfica “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.” (FONSECA, 2002, p. 32). O arcabouço teórico lançou mão de autores como Freire (2000), Soares (2003, 2009, 2011), Cosson (2010, 2011, 2015) e outros que discutem Letramento e

Letramento Político, Saviani (1984, 2009, 2003), Fonseca (1996), Curado Silva (2011) e dentre outros que discutem formação de professores e epistemologia da *práxis*; Reis (1996), Gurgel (1984), Kochhann (2019, 2021, 2022) entre outros teóricos que discutem a extensão universitária, bem como autores que discutem a formação de professores de História.

A pesquisa assumiu a natureza documental, visto que “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico.” (FONSECA, 2002, p. 32), os documentos oficiais analisados serão o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Resolução CNE/CES nº 07/2018, a Lei nº 14.038/2020 e as 133 ações de extensão vinculados ao câmpus ou Unidade Universitária que oferta o curso de História, da UEG, efetivados entre 2017 e 2021.

Para tal, é necessário analisar primeiramente os projetos de extensão. Dessa forma, foi solicitado a Pró-Reitoria de Extensão (PrE) o envio das ações vinculadas aos câmpus ou unidades universitárias que ofertam curso de História, entre 2017 e 2021. A PrE enviou os relatórios finais das 133 ações entre os anos de 2017 e 2021, os quais estavam disponíveis na plataforma. Mediante análise dos relatórios finais houve um refinamento, considerando critérios e chegou-se a 54 projetos e com novo refinamento chegou-se a 3 projetos. Esses projetos foram analisados em sua íntegra, pelo projeto e não somente relatórios finais.

O estudo de casos múltiplos foi também com uso de questionário conforme Gil (2008, p. 128) “tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” adotando aplicação de questionário misto a 2 acadêmicos e a 2 coordenadores dos projetos de extensão. O questionário misto foi elaborado no *Google Forms*. Em seguida foi realizado contato com os coordenadores pelo *WhatsApp*. Os *WhatsApp* estão disponíveis nos projetos. O questionário foi enviado ao *WhatsApp* dos 3 coordenadores, mas apenas 2 sinalizaram positivo para participarem da pesquisa e indicaram 2 alunos para participar. A escolha dos alunos se deu por indicação dos coordenadores, mas seguindo os critérios elegidos.

Neste contexto, considerando o objeto, a delimitação, o problema, os objetivos, o método e a metodologia estabelecidos, a pesquisa se estruturou em quatro capítulos além desta introdução, considerações finais, referências, apêndice e anexos.

O capítulo I intitulado “LETRAMENTOS E LETRAMENTO POLÍTICO: uma discussão de concepções e sentidos” buscar-se realizar uma discussão conceitual e distintiva acerca do termo letramento no singular e letramentos no plural de modo a conceber a constituição de um letramento político específico e inerente a formação dos sujeitos histórica e socialmente constituídos.

O capítulo II intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: uma discussão de concepções e sentidos” discute a formação de professor de História partindo da formação dos professores no Brasil e da formação do professor de História por meio da epistemologia da *práxis*.

O capítulo III intitulado “EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: uma discussão de concepções e sentidos” é realizada uma discussão conceitual acerca da extensão universitária e suas dimensões, bem como uma análise de documentos normativos que construíram e constituem a extensão universitária atualmente.

O capítulo IV intitulado “EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: um estudo de caso” discute a Universidade Estadual de Goiás e o curso de História; a normatização da extensão na UEG, bem como analisa os projetos de extensão efetivados nos cursos de História. A fim de compreender os limites e perspectivas da extensão realizada nos projetos na concepção dos acadêmicos e dos coordenadores.

A lógica de discutir concepções e sentidos dos eixos letramentos, formação de professores e extensão universitária se constitui pelo fato destes eixos estarem permeados de demandas e implicações culturais, políticas, sociais e materiais que legitimem e possibilitem sua efetivação, sua perspectiva apolítica pedagógica, visando alcançar os limites e as perspectivas em um movimento contraditório, de um objeto complexo e de múltiplas determinações, podendo se apresentar por uma pseudoconcreticidade, caso não tomada o rigor da cientificidade e passagem do concreto aparente ou síncrese ou abstrato para o concreto pensado ou síntese ou concreto.

CAPÍTULO I

LETRAMENTOS E LETRAMENTO POLÍTICO: uma discussão de concepções e sentidos

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão conceitual acerca do termo letramento e suas implicações no processo de aprendizagem crítica dos sujeitos, de modo a permitir a compreensão de sua origem linguística, bem como sua complexidade semântica que margeia a constituição de múltiplos letramentos para além das práticas de leitura e escrita que perpassam a constituição de diversos termos e campos de estudos como o do letramento político.

O letramento político se apresenta como perspectiva teórica na qual a construção do sujeito e da sociedade perpassa essencialmente o letramento, enquanto capacidade de leitura, interpretação, (re)contextualização e ressignificação das conjunturas políticas, sociais, culturais, políticas e ideológicas que envolvem os sujeitos fomentando uma postura político-crítica frente às representações democráticas, as instituições, o Estado, o exercício da cidadania e o tornar-se professor.

A partir e concomitante a discussão de concepção dos letramentos, prima-se pela discussão do sentido deles na formação de professores. O aporte teórico do capítulo ancora-se em Freire (2000, 2011), Soares (2003, 2009, 2011), Cosson (2010, 2011, 2015) dentre outros que discutem letramento e letramento político.

1.1 Letramentos: concepção e sentido

A escrita marca profundamente a vida humana e as dimensões dela decorrentes. A História, a exemplo, convencionou sua categorização a partir de civilizações agrafas. A História durante muito tempo, devido a escola metódica positivista, foi reverenciadora das fontes oficiais (escritas), mas hoje a compreensão da História abarca os variados aspectos da vida humana materiais e imateriais e por consequência adota diferentes fontes para a sua legitimação enquanto historiografia. Fato é que pensar a escrita e leitura está no cerne das sociedades humanas o que faz recorrer a dimensões semânticas como a do letramento.

Pensar a escrita e a leitura, no Brasil, remonta a Freire, que desde 1950, Freire (2011) não chamou de letramento suas ações, mas de alfabetização. Contudo, para seu tempo, o que realizou de fato foi um letramento e, quiçá, político. Já nas décadas de 1970 e 1980 os estudos

entorno dos índices de reprovação e analfabetismos no Brasil possibilitaram um cenário de discussão acerca de como a alfabetização se dava no país e alguns teóricos a rigor Freire começa um movimento de preocupação com a realidade dos educandos e com a intencionalidade e uso das práticas de leitura e escrito, letramento, nos contextos de suas práticas sociais, fortalecendo o espaço dos debates educacionais ao passo que se multiplicava a polissemia e complexidade acerca das práticas educacionais de alfabetização e letramento, seja por sua natureza conceitual, funções e implicações na vida dos indivíduos e sociedades.

Afinal qual a diferença de alfabetização e letramento(s)? Para Soares (2009) a alfabetização é o domínio dos signos e códigos linguísticos, a capacidade de escrever e ler os fonemas, as grafias. Já o letramento grosso modo se traduz como a capacidade de ir além dos signos e códigos de modo que as práticas de leitura escrita estejam atreladas as práticas sociais dos sujeitos. Todavia, essa perspectiva não é invento brasileiro, mas a nomenclatura e perspectiva de letramento torna-se um aprofundamento epistemológico no Brasil. Entretanto, nas pesquisas em educação no Brasil o termo foi textualmente inaugural na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de 1986 de Mary Kato, e explicitamente em um título de obra surge em 1995 em “Os significados do letramento”, organizado por Ângela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni de acordo com Soares (2009, p. 33).

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

O termo letramento, traduzido do inglês, tem sua origem no latim *littera* uma alusão a letra. O termo *literacy*, então seria a junção de *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de) o que para Soares (2009) pode ser compreendido por meio da condição de letrado no sentido de uma abordagem quanto ao uso da linguagem materna leitura e escrita, individual e socialmente construído. Contudo, o termo letramento torna-se dinâmico e complexo, pois “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2009, p. 65).

O contexto educacional e populacional brasileiro impulsionou o interesse pelo letramento, termo que abarca a conscientização acadêmica por meio dos linguistas da

necessidade de se discutir para além da alfabetização, algo que fosse determinante desta, como aponta Tfouni (2010).

O letramento afeta a percepção e a relação com o mundo dada suas estruturas discursivas. Segundo Kleiman (2005), consonante a isso, o letramento é um fenômeno que transita entre o social e a linguagem e, se debruçar em Freire (2011), entende-se que letramento é a própria construção e representação do mundo, na dinâmica e dimensão da qual se vive, considerando as contradições apresentadas pelo movimento real das relações, que é influenciado por questões econômicas, políticas, culturais, religiosas e outras. Logo, o letramento não deve ser entendido isoladamente, mas na tessitura de múltiplas determinações, relações e contextos para fins específicos a que se propõe, pois como destaca Street (1995) o letramento é plural se amoldando a conjunturas sociais e culturais que permitem efeitos estruturais, mentais e sociais.

Segundo Street (1995, p. 154), o letramento se apresenta na dicotomia autônomo e o ideológico, posto que no modelo autônomo ou logocêntrico “o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico”. Essa dimensão esfacela a percepção dos sujeitos como seres sociais em uma perspectiva sócio-histórica, pois presumiria o indivíduo em um “processo neutro, independente de considerações, contextuais e sociais” (KLEIMAN, 2008, p. 44).

Entretanto, o modelo ideológico apresenta o letramento como construto sócio-histórico, alicerçado em aspectos culturais e sociais específicos, bem como em estruturas de poder de uma sociedade, conforme salientam Kleiman (2008) e Street (1995). O letramento “envolve inevitavelmente, mudança” (BARTON, 1994, p. 27) e, assim o indivíduo letrado é um sujeito apto e capaz de “questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2003, p. 74).

Há a discussão de construção de uma cidadania, que requer nessa perspectiva uma concepção como propõe Libâneo (2007) que permita ao sujeito entender e saber usufruir socialmente da escrita e da leitura enquanto crítica do mundo “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 2008, p. 18).

O letramento é conceitualmente complexo devido às inúmeras implicações que dele decorrem, bem como das múltiplas funções que podem expressar e refletir. Na concepção de Street (1995) o letramento apresenta dois vieses bem definidos complementares e não excludentes, o primeiro meramente reflexo linguístico e o segundo produto plural sociocultural.

É a partir dessa complementaridade que atualmente se concebe os múltiplos letramentos. Na busca por aproximação da concepção de letramento, apresenta-se que este está repleto de uma dimensão identitária dos sujeitos face às relações de poder, socialmente estabelecidas, na qual os indivíduos reproduzem e constroem letramentos, oscilando entre espaços de fala físicos e representativos, teorizando e vivenciando diferentes dimensões de letramento.

Aos olhos desse pesquisador, se torna imprescindível conceber letramento como uma palavra guarda-chuva capaz de margear ou definir diferentes usos da escrita e leitura quando associada adjetivos específicos que buscam promover ou abarcar elementos mais específicos da formação pedagógica dos sujeitos, seja em expressões como letramento digital, letramento matemática, letramento acadêmico ou mesmo o letramento político. Assim, necessita-se reconhecer que não há somente um modo de ser letrado, mas múltiplas formas de letramentos que nos âmbitos educacionais e na academia se atenam as questões culturais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas dos sujeitos em um dado recorte histórico como apontam Street (1995), Barton (1994) entre outros teóricos.

Em síntese, a concepção e sentido de letramento que essa dissertação carrega é fruto de múltiplas determinações, letramento que pertence ao universo linguístico, cultural, econômico e político. Letramento que é intencional, plural e se expressa, amolda e permite ler e ressignificar as conjunturas sociais, econômicas, culturais e políticas de seu tempo e espaço permitindo aos sujeitos transformações individuais, de si e suas estruturas mentais, coletivas do outro e consigo em implicações concretas no meio ao qual se está inserido pela força das relações de poder e políticas que perpassam os letramentos.

1.2 Letramento político: concepção e sentido

O letramento, tal como já exposto, envolve o domínio pedagógico de inúmeros aspectos da constituição dos sujeitos para além da mera condição de alfabetizado. Segundo Cosson (2015) os letramentos adjetivados, termo + área de conhecimento, implicam em uma reconceitualização uma vez que rompe com o domínio da escrita para uma aprendizagem cultural, o que ocorre com o letramento político.

A discussão entorno do termo letramento político, data de 1978, quando o termo é utilizado pela primeira vez em uma publicação de um estudo de Bernard Crick e Ian Lister à

Hansard Society³. Todavia, é em 1997 quando o Reino Unido anuncia um grupo consultivo⁴ presidido por Bernard Crick⁵, o ex-professor e mentor do Ministro da Educação, com a missão de analisar a educação para a cidadania e o seu relatório final, que viria ser chamado de “Relatório Crick”, oficializa o termo letramento político no que tangia aos “alunos aprendendo sobre e como se tornarem efetivos na vida pública por meio de conhecimento, habilidades e valores” (QCA, 1998, p. 13), definição liberal que permeará as concepções e sentido de letramento político defendidas por Rildo Cosson (2010), mas que diverge da abordagem humana, amorosa, emancipadora, autônoma e crítica da abordagem freiriana e da maioria dos estudos dos letramentos.

Crick e Lister (1978) caracterizam o político em duas vertentes uma enquanto conflito de interesses e ideais; a outra enquanto acesso aos recursos da sociedade. Assim, a noção de letramento político do Relatório Crick diz respeito a uma cidadania ativa e politicamente letrada dos alunos de modo que os cidadãos se percebam aptos a “influenciar o governo e as questões de sua comunidade em todos os níveis” (QCA, 1998, p. 9). Neste sentido “o letramento político tal como concebido no Relatório é um remédio para solucionar a crise de participação tradicional na vida pública” (COSSON, 2015, p. 64).

No Brasil o letramento político segue o tipo ideal cunhado por Crick (1998) o qual enfatiza uma concepção de formação pedagógica dos sujeitos para a vida política partidária, para a compreensão da função e para o aparelhamento estatal e governamental, o que é defendido e difundido por Cosson (2010) ao concebê-lo como “o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (COSSON, 2010, p. 30).

Todavia, esse termo torna-se limitante ao se restringir a essa concepção de educação para a cidadania em uma dimensão institucional no que tange ao aparelhamento e funcionamento das instâncias democráticas pertinentes ao Estado.

Contemporaneamente, tem se intensificado os estudos em prol de uma educação democrática e, dentre os pressupostos está uma educação para cidadania, em que a história é

³ Instituição formada no Reino Unido em 1944 para promover a democracia parlamentar.

⁴ o grupo era coordenado pelo organismo responsável pelo Currículo Nacional, a Autoridade para o Currículo e Avaliação Escolares (SCAA, mais tarde Autoridade para as Qualificações e o Currículo ou QCA) e respondia diretamente perante o Ministro da Educação. Reino Unido (2012)

⁵ CRICK, Bernard. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA). London, 1998. Disponível em: <http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf>. Acesso em: março de 2022.

forte instrumento de fato e de direito. Esse caráter político na educação tem se propagado de modo polissêmico como um campo

[...] constituído de muitos termos, recortando, recobrando e repartindo abordagens e práticas nem sempre compatíveis umas com as outras: educação política, educação para cidadania, educação para a democracia, educação para cidadania democrática, educação em direitos humanos, educação comunitária, educação para a cidadania global, educação para paz, educação para a diversidade ou educação para a cidadania multicultural e letramento político. (COSSON, 2011, p. 50)

Essas abordagens de educação política ou democrática são refletidas e postuladas nos escritos de Cosson (2010) no que diz respeito a experiências e vivências de programas de simulação parlamentar em modelos como “Deputado Jovem” e “Escola do Legislativo do Espírito Santo” cuja experiência dura algumas horas; ou programas como a “Câmara Jovem de Araras (SP)” que dura o ano todo. Todos os projetos são concebidos como “processos educativos que buscam oferecer aos seus participantes a oportunidade de se apropriar de conhecimentos, práticas e valores democráticos” (COSSON, 2010, p. 07) e que para o autor é a personificação do letramento político defendido por Crick (1998) somada à multiletramento.

Dessa forma, o letramento político defendido por Cosson (2010, p. 07) é essencialmente a apropriação de saberes sistematizados sobre o “funcionamento do legislativo e a vida política do Estado”. O que é evidente, segundo o autor, é que nos programas empreendidos em Minas Gerais “há curso de formação política para os universitários que aborda temas como democracia, cidadania, organização e funções do Poder Legislativo, participação política e mecanismos de participação política” (COSSON, 2010, p. 08). Se o professor de História estiver formado para o domínio dessa concepção, poderá propiciar a discussão fecunda sobre a dimensão política da vida em sociedade, independente se atua na Educação Básica ou Ensino Superior.

Se quisermos fomentar a discussão acerca do letramento político na formação de professores de História faz-se necessário primeiro entender o que concebemos como política. Embora saibamos da polissemia entorno do vocábulo “política”, etimologicamente o termo está vinculado aos gregos e sua organização social em cidades-estados por eles denominada de pólis, na qual o homem livre, heleno⁶, nascido na pólis, era chamado de *politikós*. Esses conceitos se aproximam dos que concebemos como cidadãos: eram os indivíduos que participavam da vida da cidade, defesa, construção do espaço coletivo, atividades econômicas e todas as decisões acerca da condução da pólis.

⁶ Termo alusivo ao idioma Helade falado pelo povo grego na antiguidade.

Para Arendt (2007, p. 40) “o que todos os filósofos gregos tinham por certo, por mais que se opusessem à vida na polis, é que a liberdade se situa exclusivamente na esfera política”. Ou seja, a política só existe nas relações sociais, na vida em sociedade, pois é um reflexo da vida social, capaz de propiciar a liberdade enquanto ação humana de construção coletiva do espaço público pela qual seja possível assegurar e vivenciar o bem comum.

Hannah Arendt, na obra “A condição humana”, assevera que a modernidade expurgou o homem da vida política ao transformar o espaço público em espaço privado, uma vez que é no plano social que as experiências e as relações se dão. A autora afirma ainda que é nesse âmbito que os sujeitos exprimem a sua condição humana da pluralidade, base fundamental para a vida política, pois “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDR, 2007, p. 15-16). Assim, a vivência política requer conhecimento e respeito às complexas diferenças sociais, econômicas e culturais que formam as sociedades, pois “a política trata da convivência entre diferentes” (ARENDR, 2002, p. 08).

A educação é o que torna e dá condições de perceber os homens como seres humanos, porque “ensinar é uma especificidade humana”, segundo Freire (2011) e, principalmente porque se desenvolve o trabalho ontológico e teleológico, segundo Marx (1979). Em Marx (2012), toda atividade humana consciente suscita uma ação política; esta eleva os conhecimentos da realidade, essenciais ao alcance da autonomia e emancipação dos trabalhadores, no sentido de iguais direitos e deveres e eliminação do domínio de classe.

E é na escola que consagramos o ensinar e o aprender, percebemos então a escola como o local propício à construção de saberes e de conhecimentos. Essa conjunção torna necessário repensar a formação dos professores e aqui em especial a formação do professor de História que se alinhe ou melhor que corrobore para o ideal democrático de “[...] formar sujeitos críticos, criativos, que domine um instrumental básico de conteúdos e habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania ativa” (SILVA, 2009, p. 196).

A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar, aponta Gonçalves (2005). O neutro universal, a imparcialidade das ciências é um local utópico tanto para a educação quanto para a História uma vez que “mais que um posicionamento teórico, afirmava-se um posicionamento político no ensino desta disciplina, que se expressava na seleção dos conteúdos e da organização curricular” (MONTEIRO *apud* CABRINI *et al.*, 2005, p. 09). E nesse sentido “são os verdadeiros objetivos e o significado do

ensino da História: fazer com que o aluno se veja como um agente histórico” (VIEIRA; PEIXOTO, 1988, p. 151). Portanto, é fulcral que o professor de História tenha consciência e intencionalidade em sua formação e atuação enquanto agente de letramento político que permita aos educandos uma leitura, interpretação e atuação crítica e consciente na sociedade.

Para se alcançar esse nível de consciência e intencionalidade de formação é imprescindível que a formação seja transformadora, a partir de uma reforma educativa e com proeminente inovação pedagógica de acordo com Nóvoa (1995). Isso fica claro ao pensarmos que a formação de professores está sujeita às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, as conjunturas temporais e espaciais exigem uma constante reflexão dos professores. Tal reflexão também e em especial se faz necessária ao professor de História que precisa estar sempre atualizado “frente os avanços da ciência histórica, é etapa fundamental, portanto, para a garantia de um trabalho educacional voltado para o social, e para a incorporação dos amplos segmentos sociais [...]” (NADAI, 1988, p. 2).

A formação de professores de História deve ser encarada para além da epistemologia da prática, ação-reflexão-ação, pois requer a apropriação e produção de teorias para o aperfeiçoamento. A formação do professor deve causar a indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa, segundo Freire (2011). Do ingresso na licenciatura à formação continuada, o professor necessita estar consciente das falas de Morin (2000, p. 55) quando este afirma que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento do conjunto de autonomias individuais, das participações comunitárias e de sentimento de pertencer à espécie humana”. Assim sendo, o letramento político deve propiciar o entendimento de que “a tarefa da política seja construir um mundo tão transparente para a verdade como a criação de Deus” (ARENDETT, 2002, p. 08).

É da natureza e ofício do professor de História refletir sobre “os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico. Elas constituem, assim, as perspectivas gerais nas quais o passado aparece como história” (RÜSEN, 2001, p. 32). Em outras palavras, as contradições e complexidades de cada tempo e lugar se refletem na produção, no ensino e na disseminação de ideias. Esse dinamismo complexo é “condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão do nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes” (FREIRE, 2011, p. 140).

O letramento político não pode ser encarado como alegoria filosófica ou educacional, mas como princípio educativo e formativo pertinente e fomentado na formação inicial pelo debate e sensibilidade para uma autotransformação e sustentado pela formação continuada, segundo Perrenoud (2005). O professor de História precisa experimentar e vivenciar uma

concepção de educação atenta à conscientização, criticidade e autonomia exercitada como referencial na Escola Cidadã, a Pedagogia proposta por Freire (2011, p. 21) que se opõe à “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal”, e que tem o ser humano como objeto e não como sujeito da História.

Para tanto, a História não foge aos grandes feitos, nem pode silenciar frente às minorias, mas criticamente nos permite apreciar as rupturas e continuidades que perpassam as instâncias formativas dos sujeitos enquanto atores políticos, sociais, culturais e temporais. Assim, o olhar político é naturalmente necessário à vida em sociedade e à produção de saberes e o professor de História precisa ser um sujeito apto a aguçar e desenvolver um dos objetivos principais da escola, possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita e outras tecnologias (letramentos) de maneira ética, crítica, autônoma, emancipadora e democrática (letramento político).

Em síntese, a concepção e sentido de letramento político que essa dissertação carrega é a de capacidade humana intencional, consciente, pedagógica e, portanto, política que conduza os sujeitos a aprenderem da abstração a vida concreta. O letramento político se torna uma lente tecida em múltiplas determinações, na unidade teoria e prática (*práxis*), nas relações sociais e de poder, no sentido de possibilitar leituras, escritas e reescritas da realidade, enquanto ato político-pedagógico, que ensina e transforma, se dá em meio as múltiplas vivências pelo traduzir constante do mundo que nos cerca. O letramento político é o tornar-se humano, atitude e ato político calcado no construir de sujeitos críticos, criativos, doutos de conhecimentos científicos e de sua realidade, autônomo e emancipado de modo a exercer sua cidadania em prol da transformação da sociedade e da eliminação das marginalidades educacionais, econômicas, políticas, sociais e culturais.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: uma discussão de concepções e sentidos

Neste capítulo é apresentado uma discussão acerca das concepções e sentidos da formação de professores no Brasil e da formação de professores de História. Para tal é necessário historicizar a formação de professores atrelada a um projeto político pedagógico de Universidade que na história nacional surge com um ímpeto religioso, ganha esteio tecnicista e hoje discute-se uma perspectiva de formação crítica emancipadora e transformante dos sujeitos e das próprias instituições.

Pensar formação de professores é se lançar rumo a prática dos professores, enquanto manancial a ser teorizado, refletido e transformado, pois percebemos em sua constituição horizontes para os múltiplos letramentos, letramento político, emancipação e autonomia pela epistemologia da *práxis*. Para tal o arcabouço teórico conta com Fonseca (1993, 2003), Nóvoa (1991, 1995), Saviani (1984, 2009, 2003), Curado Silva (2011) e outros que discutem formação de professores de História, formação de professores e epistemologia da *práxis*.

2.1 A formação de professores no Brasil: concepção e sentido

Ao pensarmos a formação de professores torna-se necessário compreender o próprio *locus* de formação desses, as universidades. O termo universidade vem do latim “*universitas*” de sentido “conjunto, universalidade, comunidade”, formada dos elementos “*unus*”: um (ideia de unidade) e *verto*: voltar, tornar, torcer. Assim, seria tornar-se um, segundo alguns epistemologistas, porém o uso habitual atualmente advém da expressão “*universitas magistrorum et scholarium*”, comunidade de mestres e estudiosos. Portanto, o nascimento da universidade está diretamente vinculado a produção e circulação de conhecimento ainda que restrito a grupos setorializados.

A universidade como é concebida atualmente nasce na Idade Média, aproximadamente entre os séculos XII e XIII com vistas à concentração de saberes primordialmente entre clérigos, tendo na Universidade de Bolonha sediada na cidade italiana de mesmo nome o título de primeira universidade do mundo ocidental criada ainda em 1088. Todavia, temporalmente as mais antigas estão no mundo oriental: a Universidade Al Quaraouiyine, em Fez, fundada em 859 e a Universidade de Al-Azhar, no Cairo, fundada em 1088.

As universidades surgem na América Latina por volta do século XVI sob as régias coloniais e missionárias jesuíticas. Quanto a isso, Moacyr (1939, p. 580-581) considera que

a história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores.

Seja pela força do pacto colonial ou pelo monopólio intelectual europeu a universidade brasileira sofreu severas dificuldades a sua fixação nacional. Ainda no século XVI, os jesuítas intentavam com a coroa portuguesa a instalação de uma universidade “brasileira”, pois os alunos formados na então educação secundária brasileira não supria a formação da jovem elite nacional. Havia uma demanda acentuada de egressos do Colégio Pedro II rumo à Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias para concluir formações clássicas nas áreas de Direito, Medicina ou Engenharia. Assim sendo, contextualizamos que

no Rio de Janeiro, em 1837, foi criado, o Colégio Pedro II para ministrar o ensino secundário. Era referência na esfera nacional e considerado adequado para seus ex-alunos se maticularem em qualquer curso superior do Império. Valorizavam-se primeiro os bacharéis de Direito. Em seguida vinham os engenheiros, imprescindíveis para o desenvolvimento dos empreendimentos estatais ou privados relativos aos transportes, à mineração e aos grandes desafios da urbanização que processava, particularmente no sudeste do país. Depois a medicina, seus formandos se encontravam no topo do prestígio em matéria de escolaridade. Foi um período de grande resistência à criação da universidade brasileira (MENDONÇA, 2005, p. 02).

A escolarização colonial foi essencialmente elitista para responderem enquanto mão de obra e intelectualidade aos anseios do Império. A circulação de conhecimento cativa as classes sociais privilegiadas que sempre mantiveram sua ordem de guardião dos saberes e fazeres, ainda que de modo excludente de alguns segmentos sociais. O que evidenciava como as ordens políticas, econômicas e sociais construía o espírito das universidades.

Seja por *status* ou laço colonial com a Europa a saída recorrente às elites era o exterior, ainda no século XVI os jesuítas e Portugal planejavam a instalação de uma universidade “brasileira” para suprir a demanda de graduados que iam rumo a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias concluir suas formações clássicas.

No Brasil a criação de instituições de Educação Superior só teve início a partir de meados do século XIX e início do século XX. É no período colonial que surgem tentativas de uma Universidade no país, a Universidade do Brasil (1592) na Bahia sobre o controle dos jesuítas, afim de emancipar a colônia segundo Morhy (2000); a Universidade do Brasil (1662)

ainda sobre a rege dos jesuítas o colégio da Bahia que ministrava os cursos de Teologia e Artes tenta alcançar o status de universidade, porém é negado aponta Cunha (1986); a Universidade de Recife (1644) que era idealizada pelo Príncipe Mauricio de Nassau, mas após a derrocada do controle holandês sobre Pernambuco não prosperou afirma Albanese Filho (2008); e Autos (1976) assevera que durante a Inconfidência Mineira houve a tentativa de construção de uma Universidade seguindo o perfil de Coimbra, mas não foi exitoso.

Em 1808, com a chegada da realeza lusitana, foi criada a Escola de Cirurgia da Bahia; surgem também a Universidade de Manaus (1909) e a Universidade do Paraná (1912), ainda que denominadas universidades estas estão distantes conceitualmente da tríade pesquisa-ensino-extensão que caracterizam tais instituições. Embora diversos teóricos apontem para a Universidade do Rio de Janeiro (1920) como a primeira universidade nacional em virtude de sua criação por força de Decreto Federal, Galvão (2017, p. 23) destaca não haver nenhum elemento que eleve tal instituição ao patamar distinto das demais “[...] representava apenas a reunião de três escolas superiores que já estavam em funcionamento desde o século anterior”.

De acordo com Mendonça (2005), entre 1909 e 1912, foram intentadas três universidades: Universidade de Manaus, fundada em 1909, que sobreviveu onze anos; a Universidade de São Paulo, criada em 19 de novembro de 1911, que durou até 1917; e a Universidade do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912, extinguida antes da reforma de Carlos Maximiliano, em 1915⁷. As únicas Instituições de Educação Superior a sobreviverem foram a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 7 de setembro de 1920 pelo presidente Epiácio Pessoa, fruto de 30 tentativas de criação; e a Universidade de Minas Gerais, criada em 7 de setembro de 1927 pelo governo de Minas Gerais Antônio Carlos de Andrade e seu secretário do interior Francisco Luís da Silva Campos, com sede em Belo Horizonte. Sobre esse fato, Teixeira (1998, p. 297) relata que

o Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou Universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

Essa tradição elitista de estudos na Europa começa a ser rompida a partir de uma nova mentalidade difundida na Primeira República (1889–1930) que, sob a ordem e o progresso positivista surgem, as Escolas Superiores, um total de 27. Mas, somente em 1930 é que foi

⁷ Surgiu para reorganizar o ensino, fazendo voltar o ensino secundário e superior à condição de estabelecimentos oficiais e equiparados. Foram instituídos os exames vestibulares, admitindo parcelados, que perduraram até 1925. Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915.

criada efetivamente a Universidade no Brasil. Podemos então verificar que com as fundações da “Universidade de São Paulo em 1934 e da Universidade do Distrito Federal em 1935 são considerados marcos de um ensino verdadeiramente universitário no país, com a criação de um maior número de cursos, mais integrados entre si” (GALVÃO, 2017, p. 23).

Schwartzman (1979) afirma que documentalmente a Universidade do Rio de Janeiro (Também chamada de Universidade do Brasil) existe desde 1920, mas só foi efetivamente estruturada em 1939. Tal instituição teria sido criada pelo Governo Federal devido a necessidade de se homenagear o Rei da Bélgica com o título de Doutor Honoris Causa, e não havia no Brasil nenhuma Instituição de Ensino Superior que pudesse conceder tal honraria (FÁVERO, 2007). Embora, ainda em 1927, Minas Gerais, foi criada a segunda Universidade no Brasil por meio da união de faculdades, todas elas com o caráter profissionalizante.

Segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas,

a Universidade do Brasil foi criada por lei oriunda do Poder Legislativo em 5 de julho de 1937, ainda antes do Estado Novo. Dava continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920 como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade. A novidade já havia sido anunciada em 1931, quando Francisco Campos estava à frente do Ministério da Educação e assinou decreto estabelecendo que o sistema universitário deveria ser preferencial ao conjunto de escolas superiores isoladas. (CPDOC, 2017, n. p)

A Universidade do Brasil criada em 1937 gerou por ampliação da Universidade do Rio de Janeiro, resultado de uma comissão de 12 membros professores e intelectuais que abarcava 15 escolas ou faculdades chamadas de “nacionais” e 16 institutos, alguns dos quais já existentes, além do Museu Nacional, sob o comando do ministro Gustavo Capanema.

O governo ambicionava padronizar a Educação Superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino. Mas isso suprimiu e levou a extinção outras Instituições de Educação Superior (IES) mais liberais como foi o caso da Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Ainda que a intenção inicial da Universidade do Brasil tenha sido a democratização do ensino e seu controle, a execução consolidou a elitização da educação. Porém só em 1934, que surgiu a Universidade de São Paulo (USP): a primeira Universidade brasileira que teve sua origem voltada formação de professores e pesquisadores na área das ciências puras, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL).

A FFCL foi planejada para ser o centro da Universidade de São Paulo e teve sucesso porque para ela foram convidados diversos professores e pesquisadores estrangeiros, assim como brasileiros de alto nível. Se ela tivesse começado somente com docentes brasileiros o fracasso teria sido total. Note-se que à época o Brasil se curvava diante da influência cultural da França. Somando todos esses fatores e a necessidade de formar-se profissionais para áreas do conhecimento em que o atraso brasileiro era incontestável, estruturou-se a Faculdade de Filosofia, cujas finalidades principais eram: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais, de ordem desinteressada ou técnica; preparar docentes para o magistério do ensino básico e superior; realizar pesquisas nos domínios da cultura que eram o objeto de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (FACULDADE DE FILOSOFIA DA USP, 1993, p. 190)

A vocação e essência da FFCL se explica pelo contexto do qual a universidade é resultado, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Semana de Arte Moderna de 1922, a Academia Brasileira de Ciência (1916), o Instituto Nacional de Tecnologia – INT (1921), o Instituto de Pesquisa Tecnológica – IPT (1925), o crack da Bolsa de Valores de Nova York (1929), a Revolução de 30, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Essa conjuntura evidencia as profundas transformações tecnológicas e educacionais pelas quais o mundo e o Brasil passavam, um processo de modernização.

Há historiadores que afirmem que criação da USP, assim como a Constituição de 1934 tenha sido um artifício de Getúlio Vargas aos paulistas, pois, mesmo vitorioso, o presidente precisaria agradar a elite paulista afim de obter apoio para governar pontua Skidmore e Finker (2003). Fato é que pelo decreto n. ° 6.283 de 25 de janeiro de 1934 que dispõe da estruturação das licenciaturas da FFCL da USP é criado o primeiro curso de História no Brasil pelo qual aponta Ferreira (2009) que as licenciaturas em Geografia e História tinham em comum todas as disciplinas dos três anos na mesma subseção de Geografia e História. O curso de História da extinta FFCL teve em sua origem e formação a colaboração de intelectuais franceses para sua estruturação; dentre eles, destaca-se o Historiador Fernand Braudel, que, entre os anos de 1935 e 1937 participou ativamente da formação do curso de História.

Nesse contexto intensificasse as reflexões sobre a relação Universidade e grupos sociais da qual devemos compreender que a Educação Superior não forma apenas elites e grupos setorizados, mas é quem constrói acentuadas transformações e mobilizações sociais. Por isso, devemos entendê-la como o elo do mundo do educando (social, econômico, político, profissional etc.,) com o universo do conhecimento institucionalizado (graduação)” (PIMENTA; ALMEIDA, 2012, p. 24). É na universidade que a convergência de saberes se dá e que potencializam e permitem dar respostas às problemáticas da sociedade, ou seja, a formação universitária conduzida pelo princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão sinaliza para um letramento político de seus acadêmicos(as) que lhes permita tornar-

se sujeitos protagonistas de sua formação, de sua profissão e de sua cidadania de modo articulado e indissociável.

É possível dizer, considerando as contradições do contexto histórico, político e econômico, que a Universidade sempre atendeu a demandas e questões das elites e grupos favorecidos. Embora que no seu intento a questão do conhecimento e da intelectualidade estavam cativas a estes grupos. Pensando como Cunha (1986, p. 69) que “a universidade tem como objetivo a produção e a disseminação da ciência, da cultura e da tecnologia”, precisamos percebê-la como ator político-social que responde a problemas e instâncias da sociedade.

Em 1967, a Universidade Brasileira em conformidade com a carta constitucional passou pela denominada “Reforma Universitária” que transformou a Universidade do Brasil na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para Melo (2002) tal reforma tinha como objetivo a modernização das universidades, sendo necessário ampliar o conceito e o ser das instituições para além de saberes segmentados profissionais, alcançando notáveis contornos nos primeiros artigos da LDB, tais quais,

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos⁸.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) define “Educação Superior” pela atividade fim, ou seja, é definida como Educação Superior. Aquela que é ministrada em instituições de educação superior, públicas ou privadas, possuindo vários graus de abrangência e especialização. Nesse sentido, somente em 1961 é instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 4.024/1961 que, quanto à Educação Superior, estabelece, em seu Artigo 61

o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. Art. 61. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional⁹

A Educação Superior Brasileira é sistematicamente apresentada quanto às instituições e competências na Lei de Diretrizes e Bases, porém o Decreto nº 2.306/97 que regulamenta a

⁸ BRASIL. Lei nº 5.540/1968, art. 1º.

⁹ BRASIL. Lei nº Lei nº 4.024/1961, art. 61.

LDB define o sistema federal de ensino para além da esfera pública ou privada. Nesse sentido, a universidade forma profissionais de nível superior via pesquisa, ensino e extensão de cunho generalista ou mesmo setorizados para dar resposta às instâncias sociais. Portanto, as universidades são por excelência legal

[...] compostas por instituições públicas ou privadas, seu quadro de profissionais tem formação superior, desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.
b) Universidades Especializadas - fazem parte IES públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber. São desenvolvidas atividades de ensino e pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas. (BRASIL, 2001, p. 01).

Destarte, é necessário pensarmos a Universidade como espaço no qual existe “um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática” (RAYS, 2003, p. 73), ou seja, a Universidade deve ser imbuída de autonomia e autoridade para fomentar conhecimentos teóricos-metodológicos pertinentes ao desenvolvimento intelectual, econômico e social do país.

Santos (2011, p. 64 - 65) afirma que “no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”, ou seja, a universidade se desenvolve conjuntamente aos anseios e demandas da sociedade, pois ela é a própria indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão que lhe outorga o nome, a essência, identidade e o status do ser Universidade.

É no bojo do ideário modernista dos ares da Revolução Francesa que se institui os primeiros passos rumo a formação de professores seculares em Escolas normais sob a égide do Estado, a fim de atender a consolidação dos Estados nacionais e suas tentativas de consolidar sistemas públicos de ensino. Segundo Bastos (1997) antes de se instalarem instituições com fins de formar professores se tinha as primeiras escolas de ensino mútuo criadas a partir de 1820 com a finalidade de ensinar as primeiras letras, preparar docentes e os instruir quanto a didática, uma perspectiva de formação completamente voltada para a prática, alheia à teoria, oficializadas com a Lei de 15/10/1827 que em seu artigo 5º preconizava que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, a escola seria dirigida por um professor e teria como currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia e princípios de moral cristã de acordo com Bastos (1997). Sendo os pré-requisitos para ingresso “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e

escrever”, entretanto sua duração foi somente até 1840 tendo formado apenas 14 alunos de acordo com Moacyr (1939).

Em meados do século XIX as instituições formavam professores apenas para os anos iniciais. Gatti (2010) relata que havia muitos bacharéis e poucos ou nenhum licenciado, pois ser professor estava vinculado a vocação e aptidões naturais, por volta de 1930 passou-se então a ser ofertado aos bacharéis disciplinas da área de educação para tornar-se licenciados pela formação “3+1”¹⁰ e pela Lei nº 9.394 de 1996 firma-se a necessidade de formação superior à educação, a lei dava o prazo de 10 anos para adequação nacional.

Neste cenário, em meados do século XX, opuseram-se as licenciaturas curtas e plenas e o bacharelado o que acentuou as dicotomias pesquisa/ensino e saberes teóricos/práticos o que refletia a formação comum ao magistério da época “três mais um”, no qual os professores de História “cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória” (FONSECA, 2003, p. 62).

Saviani (2009) assevera que a questão da formação de professores no Brasil torna-se mais evidente no contexto pós independência, pois, seria quando ocorre uma certa preocupação com a instrução popular. Para o autor podemos especificar alguns períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.02 e 03)

Ante esse contexto é importante destacar que em meados da década de 1980 iniciam-se as discussões sobre a formação de professores muito por conta dos diálogos sobre o papel da escola enquanto instituição. Porém, é na década de 1990 que esse debate toma forma no Brasil dada sua complexidade. Alguns autores apoiaram-se na vertente Histórico-crítica frente às “pedagogias pós-modernas”.

¹⁰ Proposta de currículo que abordava três anos de bacharelado e um ano de licenciatura.

Para alcançar a compreensão do que vem a ser a formação de professores é importante entender o que é formação, termo pertinente ao contexto de desenvolvimento profissional dos professores que, para Veiga (2014) “busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa.”. Esse verbete no “Dicionário em construção – Interdisciplinaridade” possui dois prismas: o primeiro, de Batista (*apud* FAZENDA, 2001, p. 226) para quem formação é percebida como produto sociocultural pelo “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostos de formação de determinada sociedade”. A formação seria então uma construção constante “comprometida com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”. O segundo prisma, de Donato (*apud* FAZENDA, 2001) aponta para formação enquanto “ação de formar” - *formare* – ou seja, ênfase na acepção de construção.

Neste sentido, formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente que nas palavras de Leitão de Mello (1999, p. 26)

[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado [sic], aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Percebe-se que formação é um conceito amplo, complexo e dinâmico que reitera a emancipação¹¹ docente que, para Veiga (2014), abarca um emaranhado de ideias de formação, reflexão e crítica. Assim, quando pensamos a formação de professores nos deparamos com sua dimensão para o letramento na perspectiva de Soares (2003, p. 44) como “[...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida”. grosso modo pode ser compreendido, com

¹¹ No sentido de emancipação humana que é para além de mera reprodução marxista, calca-se numa construção de autonomia individual e coletiva; perspectiva de sentido político-social para transformação das estruturas sociais, conforme Ambrosini (2012).

cuidados, como o usufruto da leitura e escrita para além da codificação e decodificação dos signos e códigos linguísticos, considerando então a dimensão social do processo de aprendizagem da linguagem.

A formação de professores passa pela Universidade devido à institucionalização dos saberes necessários a *práxis* docente, seja na formação inicial (graduação) ou formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, pós-graduações *Lato* e *Stricto Sensu*). Dada a autoridade e a relativa autonomia referente ao processo educacional, as universidades devem ser entendidas como berço de espaços de disputa de poder e representações simbólicas pelas quais o princípio de indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão possibilita “um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática” Rays (2003, p. 73) no fazer e ser professor, diante de sua formação.

A essência da universidade está na pesquisa, sem a qual não há ensino e nem extensão, posto que como princípio educativo a “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo” (DEMO, 2006, p. 16). Assim, todo professor tem como cerne de sua formação a pesquisa pela investigação e construção do conhecimento, seja individual ou coletiva. Neste sentido, a formação de professores com vistas ao letramento e à emancipação é profundamente comprometida com o desenvolvimento cognitivo e crítico do sujeito e isto se dá pela *práxis* pensando a formação integral, crítica e emancipatória conforme Curado Silva (2017).

Os crescentes estudos sobre a formação de professores corroboram com as ideias trabalhadas por Pimenta (1997) que já sinalizava que os estudos da prática docente anunciavam novos ventos e conjunturas para se pensar a formação de professores. É nesse sentido que Pimenta (1997) aponta que a prática dos professores é um manancial a ser teorizado e é neste viés que podemos perceber que a formação de professores nos permite voar sobre os horizontes dos múltiplos letramentos, emancipação e autonomia, compreendendo que

a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. (FREIRE, 2011, p. 105).

A autonomia, na totalidade se faz, se constitui, ao passo em que vai sendo descoberta, tecida, apreendida, construída, vivenciada, pois ela é processo e aprendizagem, a autonomia deve ser entendida como capacidade de autodeterminar-se e não ser determinado, uma vez que os indivíduos são resultado de condições sociais, organização e vencias que estabelecem, bem

como das condições econômicas produtivas “são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas produções materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento.” (MARX, 2001, p. 20).

A autonomia é própria da cidadania ao passo que permita a formação e a consciência crítica e ativa dos sujeitos, “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX, 2001, p. 20). Os determinantes sociais e econômicos influenciam na formação dos sujeitos na sua emancipação, liberdade e autonomia. Assim, torna-se imperativo que pensemos uma formação de professores cuja proposta pedagógica integre e possibilite a transformação da realidade, pois a formação política dos professores é uma necessidade que permite assegurar a educação. Ao pensar sobre as possibilidades de letramento e emancipação na formação de professores é necessário que haja uma proposta de formação para além do crítico-reflexivo, que assume uma perspectiva de *práxis* de unidade teoria e prática, relação ensino e condições materiais, sociais e políticas.

Em síntese, a formação de professores no Brasil se caracteriza por uma concepção e sentido de formação pedagógica prática, acorrentada as conjunturas sociopolíticas de seu tempo, destinadas a amoldar mão de obra docente como força produtiva, e não educacional, a um grupo sociais restrito, distante da *práxis*. Tal formação historicamente se mostra como movimento dinâmico e constante, tendo na indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão um manancial de possibilidades do tornar-se professor por meio dos múltiplos letramentos, da emancipação, da autonomia, da criticidade e do Letramento político.

2.2 A formação de professores de História: concepção e sentido

Pensar a formação dos professores de História no Brasil só é possível após o exercício feito de se lançar aos seus antecedentes, uma tentativa de compreender a formação da universidade e da própria necessidade de se formar professores. No Brasil ser professor surge nos moldes portugueses vinculado a uma dimensão religiosa sob a presença jesuíta que concebe à docência como dom natural e divino ao passo que após o antigo regime torna-se secularizada segundo Nóvoa (1991).

Ao longo do século XIX o que se presenciou foi a total ausência de professores pela falta de cursos superiores e ausência de universidades com cursos voltados à docência. O que se encontrava no Brasil eram professores bacharéis em cursos com saberes análogos às disciplinas escolares, as disciplinas de humanidades eram lecionadas por bacharéis em Direito

ou sacerdotes católicos já que suas formações englobavam filosofia e teologia segundo Bittencourt (1993).

De acordo com Cerri (2013) no Brasil a docência, profissional, só foi normatizada em 1827 com a Lei Geral de Ensino e com o Ato Adicional de 1834 que conferiu autoridade e responsabilidade às províncias com a criação das escolas normais que formavam homens para serem professores, mas é preciso destacar que o ensino das Ciências humanas sempre esteve a rigor nas mãos dos bacharéis em Direito ou teólogos católicos o que culminava em um ensino de História arraigado de sacralidade, universalidade e símbolos nacionais.

Os ares republicanos trouxeram ao Brasil alguma preocupação com a formação de professores, tanto que em 1890 é criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, primeiro órgão dedicado a Educação formal tendo como ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães que aprova a Reforma de Instrução pública na tentativa que aperfeiçoar a Educação no país e dar ares de modernidade a recente República ficando assegurado em seu art. 2º a “garantia a instrução primaria, livre, gratuita e leiga, que seria dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias: 1ª escolas primárias do 1º grau e 2ª escolas primarias do 2ª grau”¹² com a aplicação de um exame final pré-requisito ao Ensino Superior.

É nesse cenário de uma recente democracia que se inicia a preocupação com a formação de professores das “primeiras letras” em cursos profissionais nas Escolas normais ainda marcada pela desigualdade social, econômica e política populacional. A formação de professores para o ensino escolar e nos cursos de ensino médio só se dá na primeira metade do século XX, “a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará.” (CERRI, 2013, p. 170). Quando surgem os primeiros cursos para professores (licenciaturas) cujo currículo seguia o modelo de estudos pedagógicos e prática de ensino, o modelo “3+1”. Todavia, de acordo com Gatti (2010) é com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que se instaura uma preocupação com a organização de um sistema educacional adequado a modernidade à época.

A formação do professor de História nasce atrelada a formação do professor de Geografia segundo Nascimento (2013) de modo a compor uma dupla habilitação, a junção destas áreas causava discussões entre os profissionais, sendo separada pela Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955, assinada pelo presidente Café Filho (1955-1956) e pelo ministro Candido

¹² BRASIL. DECRETO N. 981 - DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890. Senado Federal: Subsecretaria de Informações. Primeira República, fontes escritas.

Motta Filho, algumas universidades mantiveram a junção até a década de 1960 como na Universidade do Brasil.

Quadro n. 01: Os primeiros cursos de História

Instituição *	Unidade da Federação	Início do funcionamento
UFRJ	RJ	11/04/1931
USP	SP	25/01/1934
UFPR	PR	01/10/1938
PUCRS	RS	26/03/1940
PUC-Rio	RJ	01/03/1941
UFBA	BA	06/03/1941
UERJ	RJ	13/05/1941
PUC-Campinas	SP	02/03/1942
PUC Minas	MG	14/01/1943
UFRGS	RS	01/03/1943
UNICAP	PE	01/03/1943
UECE	CE	22/04/1947
UFF	RJ	24/04/1947
UFJF	MG	01/02/1948
UNIUBE	MG	17/12/1948
PUC Goiás	GO	01/04/1949
UEPG	PR	01/03/1950
UFPE	PE	01/03/1950
UFS	SE	05/03/1951
UNISAL	SP	20/02/1952
UFPB	PB	02/03/1952
UFAL	AL	03/03/1952

Fonte: Cerri (2013, p. 170) Dados do INEP, 2008. * Estão referenciados os nomes atuais das instituições, que podem diferir do nome que tinham quando os cursos foram autorizados.

A formação do professor de História está envolta na apropriação coletiva, mas essencialmente subjetiva que o formando atribui à História, pois essa relação de aproximação é o que possibilita a “construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão” (FONSECA, 2003, p. 60). Este autor afirma ainda que é na formação inicial, ou seja, no ingresso na graduação, que “saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (idem, ibidem, p. 60).

A finalidade da educação e do ensino aliada ao recorte de época e lugar molda uma perspectiva de formação de professores de História, conforme assevera Oliveira (2015), ao enfatizar que quando surgiram os primeiros cursos de História, entre 1930 e 1940, era evidente a tendência pedagógica tecnicista pela qual o professor era formado para ser mero transmissor de saberes capazes de manter os modos de pensar e agir socialmente estabelecidos.

Os cursos de História, ou seja, a formação de professores de História, seguiam o modelo “3+1” consolida-se ao longo do período pós Estado novo de Vargas (1937-1945) e término da Segunda Guerra mundial e anterior à Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)

constituindo-se de disciplinas pedagógicas e de estágio a cargo de faculdades específicas como era o caso de História.

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pelo então presidente João Goulart (1961-1964) e no mesmo ano criada a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), atualmente Associação Nacional de História, que discutia a formação do professor de História a época e a necessidade de reestruturação do currículo mínimo do curso de História aliado à separação do curso de Geografia, conforme Nascimento (2013).

As possibilidades e perspectivas que se apresentavam para uma reestruturação do curso de História foram impactadas pela instauração do Regime Militar em 1964 que na educação se traduziu como uma forte tendência liberal tecnicista com vistas a formar profissionais técnicos para uma demanda do mercado de trabalho. Essa perspectiva manteve o ensino e a formação excludente e elitista e tornou ainda mais precário o curso de História com a inclusão dos Estudos Sociais e a diminuição da carga horária da disciplina de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011). Assim, em 1968 a reforma universitária empreendida pela Ditadura departamentalizou cada parte da formação, sendo a parte pedagógica levada para as faculdades ou departamentos de educação de acordo com Martins (2000) o que separou os saberes específicos da História, dos saberes pedagógicos fragilizando a formação dos professores em um contexto tecnicista educacional.

A História enquanto disciplina escolar se construiu em um emaranhado conflituoso acerca da sua finalidade, conteúdos e métodos, como apontam Germinari e Gonçalves (2016) ao destacarem que por volta de 1960, na ditadura militar, até 1980, a formação inicial do professor de História e Geografia se dava em licenciaturas curtas em estudos sociais. Esse perfil de formação personifica a desvalorização do professor de História, o esfacelamento das ciências humanas e o controle e manipulação ideológicos da prática docente. Era a reforma universitária de 1968 com o seu modelo de formação que isolava teoria e prática.

Oliveira (2015) assevera que, ao largo das décadas de 1960 e 1970, desenvolveram-se estudos para a superação da mentalidade racional tecnicista e que nesse sentido as pesquisas de Lawrence Stenhouse e John Elliott desencadearam um movimento dos professores como pesquisadores. De acordo com Pereira (2001, *apud* OLIVEIRA, 2015) foi nesse horizonte que nasceram as discussões de professores pesquisadores e professores reflexivos.

No crepúsculo da ditadura civil-militar brasileira, as transformações políticas, sociais e educacionais aliadas a uma mudança historiográfica acentuada conduziu a “década perdida” a uma interpretação de década de tensões e criatividade, conforme afirma Fonseca (1993). Foi

um período em que figurou discussões e debates sobre os conteúdos e metodologias, e se iniciava o duelo entre o ensino de História factual, positivista e anacrônico e uma tendência progressiva de pensar professores e alunos como sujeitos da História e da produção de conhecimento.

Essa formação positivista hoje pode estar sendo superada, visto que nas discussões e na realidade da formação de professores de História tenta-se o diálogo entre “congregar formação inicial (licenciaturas), formação continuada (cursos preparatórios, assessorias), condições de trabalho (materiais didáticos, carga horária, salários) e profissionalização da carreira (GERMINARI; GONÇALVES, 2016, p. 59). Tal conjuntura foi possível somente após a constituição cidadã promulgada em 1988 e tem sido defendida em outros dispositivos legais.

É com a redemocratização brasileira em 1985 que se amplia o cenário de mudanças educacionais no qual a volta do ensino de História se acirra e em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação implementa uma reforma educacional no âmbito da educação básica e do ensino superior Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares. Em 2002 fora aprovado as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História que visava substituir as precarizações da década de 1960 de modo a instalar uma formação voltada para aspectos sociais, econômicos, culturais e políticas, tais diretrizes permitiram que as universidades passassem a formar professores direcionadas ao perfil de profissionais idealizadas em seus projetos institucionais.

A Constituição Federal do Brasil traz no Artigo 205 a educação “como direito de todos e dever do estado e da família, devendo zelar pelo pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”. (BRASIL, 1988, n. p.). Tal princípio subsidiou a criação da Lei n. 9.394 (1996) - LDBEN que assegura o ensino público e de qualidade. Entretanto, o que se observa é que houve um fomento aos bacharéis em detrimento dos licenciados devido o Decreto n. 5773, de 09 de maio de 2006,¹³ que descolou a função da universidade do princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão para o aspecto de ensino.

É no cenário democrático que o aparelhamento legal durante o fim do século XX em função de uma efervescência de movimentos sociais em prol de uma educação para a transformação social que passa a se discutir a necessidade da formação do professor em

¹³ Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017.

múltiplas dimensões: pessoal, histórica, política e social de acordo com Dassoler e Lima (2012). Diante desse panorama, tem emergido uma busca pela formação de professores de História numa perspectiva histórico-crítica que suscite a aprendizagem histórica, a investigação (pesquisa), a compreensão e leitura das narrativas históricas por meio da problematização da realidade, do contexto dos sujeitos pertinentes ao processo formativo. Assim, a formação do professor deve lhe assegurar condições de letramentos múltiplos e primordialmente, letramento político.

É, portanto, imprescindível que o professor de História seja formado para o letramento político, discussão inicial que empreendemos no anseio de teorizarmos sobre as possibilidades de um novo campo epistemológico, tendo em vista que letramento político é concebido como “o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (COSSON, 2010, p. 30). Todavia, esse termo cunhado pelo autor se limita a uma dimensão institucional no que tange ao aparelhamento e funcionamento das instâncias democráticas pertinentes ao Estado.

Contemporaneamente, tem se intensificado os estudos em prol de uma educação democrática e, dentre os pressupostos para uma educação para cidadania, a história é forte instrumento de fato e de direito. Esse caráter político na educação tem se propagado de modo polissêmico um campo

[...] constituído de muitos termos, recortando, recobrando e repartindo abordagens e práticas nem sempre compatíveis umas com as outras: educação política, educação para cidadania, educação para a democracia, educação para cidadania democrática, educação em direitos humanos, educação comunitária, educação para a cidadania global, educação para paz, educação para a diversidade ou educação para a cidadania multicultural e letramento político. (COSSON, 2011, p. 50).

De modo geral, essas abordagens de educação política ou democrática são refletidas e postuladas nos escritos de Cosson (2010) no que diz respeito a experiências e vivências de programas de simulação parlamentar em modelos como “Deputado Jovem” e “Escola do Legislativo do Espírito Santo” cuja experiência dura algumas horas; ou programas como a “Câmara Jovem de Araras (SP)” que dura o ano todo. Todos os projetos são concebidos como “processos educativos que buscam oferecer aos seus participantes a oportunidade de se apropriar de conhecimentos, práticas e valores democráticos” (COSSON, 2010, p. 07) e que

para o autor é a personificação do letramento político defendido por Bernard Crick (1998)¹⁴ somada à de multiletramento.

Dessa forma, o letramento político defendido por Cosson (2010, p. 07) é essencialmente a apropriação de saberes sistematizados sobre o “funcionamento do legislativo e a vida política do Estado”. O que é evidente, segundo o autor, é que nos programas empreendidos em Minas Gerais “há curso de formação política para os universitários que aborda temas como democracia, cidadania, organização e funções do Poder Legislativo, participação política e mecanismos de participação política” (COSSON, 2010, p. 08). Se o professor de História estiver formado para o domínio dessa concepção, poderá propiciar a discussão fecunda sobre a dimensão política da vida em sociedade.

Se quisermos fomentar uma formação de professores de História letrados politicamente faz-se necessário primeiro entender o que concebemos como política. Embora saibamos da polissemia entorno do vocábulo “política”, etimologicamente o termo está vinculado aos gregos e sua organização social em cidades-estados por eles denominada de Pólis, na qual o homem livre, heleno¹⁵, nascido na Pólis, era chamado de *politikós*. Esses conceitos se aproximam dos que concebemos como cidadãos: eram os indivíduos que participavam da vida da cidade, defesa, construção do espaço coletivo, atividades econômicas e todas as decisões acerca da condução da Pólis.

Nas palavras de Arendt (2007, p. 40) “o que todos os filósofos gregos tinham por certo, por mais que se opusessem à vida na polis, é que a liberdade se situa exclusivamente na esfera política”. Ou seja, a política só existe no coletivo, pois é um reflexo da vida social, capaz de propiciar a liberdade enquanto ação humana de construção coletiva do espaço público pela qual seja possível assegurar e vivenciar o bem comum.

Hannah Arendt, na obra “A condição humana”, assevera que a modernidade expurgou o homem da vida política ao transformar o espaço público em espaço privado, uma vez que é no plano social que as experiências e as relações se dão. A autora afirma ainda que é nesse âmbito que os sujeitos exprimem a sua condição humana da pluralidade, base fundamental para a vida política, pois “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDDT, 2007, p. 15 - 16). Assim, a vivência política

¹⁴ CRICK, Bernard. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA). London, c1998. Disponível em: <http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

¹⁵ Termo alusivo ao idioma Helade falado pelo povo grego na antiguidade.

requer conhecimento e respeito às complexas diferenças sociais, econômicas e culturais que formam as sociedades, pois “a política trata da convivência entre diferentes” (ARENDR, 2002, p. 08).

A educação é o que nos torna e nos dá condições de nos percebermos como seres humanos, porque “ensinar é uma especificidade humana”, segundo Freire (2000). E é na escola que consagramos o ensinar e o aprender, percebemos então a escola como o local propício à construção de saberes e de conhecimentos. Essa conjunção torna necessário repensar a formação dos professores e aqui em especial a formação do professor de História que se alinhe ou melhor que corrobore para o ideal democrático de “[...] formar sujeitos críticos, criativos, que domine um instrumental básico de conteúdos e habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania ativa” (SILVA, 2009, p. 196).

A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar, aponta Gonçalves (2005). O neutro universal, a imparcialidade das ciências é um local utópico tanto para a educação quanto para a História uma vez que “mais que um posicionamento teórico, afirmava-se um posicionamento político no ensino desta disciplina, que se expressava na seleção dos conteúdos e da organização curricular” (MONTEIRO *apud* CABRINI *et al.*, 2005, p. 09). E nesse sentido “são os verdadeiros objetivos e o significado do ensino da História: fazer com que o aluno se veja como um agente histórico” (VIEIRA; PEIXOTO, 1988, p. 151). Portanto, é fulcral que o professor de História tenha consciência e intencionalidade em sua formação e atuação enquanto agente de letramento político que permita aos educandos uma leitura, interpretação e atuação crítica e consciente na sociedade.

Para se alcançar esse nível de consciência e intencionalidade de formação é imprescindível que a formação seja transformadora, a partir de uma reforma educativa e com proeminente inovação pedagógica de acordo com Nóvoa (1995). Isso fica claro ao pensarmos que a formação de professores está sujeita às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, as conjunturas temporais e espaciais exigem uma constante reflexão dos professores. Tal reflexão também e em especial se faz necessária ao professor de História que precisa estar sempre atualizado “frente os avanços da ciência histórica, é etapa fundamental, portanto, para a garantia de um trabalho educacional voltado para o social, e para a incorporação dos amplos segmentos sociais [...]” (NADAI, 1988, p. 2).

A formação de professores de História deve ser encarada pela perspectiva da *práxis*¹⁶, ação-reflexão-ação, ou seja, uma formação possibilite transformações da realidade social,

¹⁶ Unidade teoria e prática.

econômica, política, cultural e acadêmica e para tal essa formação requer apropriação e produção de teorias para o aperfeiçoamento segundo Libâneo (2007). A formação do professor deve causar a indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa, segundo Freire (2011). Logo, o letramento político deve propiciar o entendimento de que “a tarefa da política seja construir um mundo tão transparente para a verdade como a criação de Deus” (ARENDR, 2002, p. 08). De modo que os sujeitos sejam formados para compreender a História como promotora de um olhar crítico frente as teorias e tendências historiográficas e pedagógicas e as práticas de ensino.

É da natureza e ofício do professor de História refletir sobre “os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico. Elas constituem, assim, as perspectivas gerais nas quais o passado aparece como história” (RÜSEN, 2001, p. 32). Em outras palavras, as contradições e complexidades de cada tempo e lugar se refletem na produção, no ensino e na disseminação de ideias. Esse dinamismo complexo é “condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão do nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes” (FREIRE, 2011, p. 140).

O letramento político não pode ser encarado como alegoria filosófica ou educacional, mas como princípio educativo e formativo como “parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto.” (DEMO, 2006. p.42-43). Assim, é pertinente e necessário o fomento na formação inicial pelo debate e sensibilidade as questões político-sociais para uma autotransformação e que seja sustentado pela formação continuada, segundo Perrenoud (2005). O professor de História precisa experimentar e vivenciar uma concepção de educação atenta à conscientização, criticidade e autonomia exercitada como referencial na Escola Cidadã, a Pedagogia proposta por Freire (2011, p. 21) que se opõe à “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal”, e que tem o ser humano como objeto e não como sujeito da História.

Para tanto, a História não foge aos grandes feitos, nem pode silenciar frente às minorias, mas criticamente nos permite apreciar as rupturas e continuidades que perpassam as instâncias formativas dos sujeitos enquanto atores políticos, sociais, culturais e temporais. Assim, o olhar político é naturalmente necessário à vida em sociedade e à produção de saberes e o professor de História precisa ser um sujeito apto a aguçar e desenvolver um dos objetivos principais da escola, possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) de maneira ética, crítica e democrática (letramento político).

Em síntese, a formação de professores de História no Brasil se caracteriza por uma concepção e sentido de fragilidade e esfacelamento das ciências humanas, visto que a formação em História inicialmente se dava em uma dicotomia da formação pedagógica e área específica, estando vinculada às outras ciências sociais a rigor a Geografia e somente com a redemocratização do Brasil e as reformas educacionais deste contexto a História ganha protagonismo científico e didático para a formação de professores. No contexto brasileiro a formação dos professores de História sempre esteve associada a um projeto educacional em curso, bem como à construção de uma identidade pessoal e profissional do se tornar professor, portanto a formação desses professores sempre esteve em um lugar de disputa de poder em uma relação dialética entre saberes históricos e pedagógicos que hoje permitem ao campo da História gozar de espaços de diálogo, autonomia e emancipação dos professores, ou seja é possível pensar em letramento político a partir das estruturas da história e da própria formação de professores em um movimento de apropriação e construção que não mais isole, mas uma teoria e prática docente.

2.3 A epistemologia da *práxis* na formação de professores: concepção e sentido

Etimologicamente o conceito de “epistemologia” advém do grego *epistheme* (conhecimento, ciência) e *logo* (estudo, discurso), entretanto sozinhos esses fragmentos não nos permitem compreender o sentido de epistemologia, conceito que nos mais diversos dicionários filosóficos são abordados como “conhecimento, Teoria do” conforme Abbagnano (1982) ou como “Ciência, Conocimiento y Gnoseologia” conforme Mora (1977).

De acordo com Saviani (2013, p. 288) há outros termos gregos para conhecimento

[...] *Doxa* representa o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana (...) misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida (...). A *episteme* significa ciência, teoria do conhecimento, metódico e sistematizado, e o termo “gnosiologia” - *gnosis* é associado ao conhecimento direto e objetivo de si mesmo.

Assim, a epistemologia enquanto teoria do conhecimento dispõe em amplo modo acerca da produção de conhecimento válido para a compreensão do mundo, no entanto a Teoria do conhecimento tem perdido espaço para uma outra disciplina a metodologia que segundo Abbagnano (1982, p. 170) “[...] é a análise das condições e dos limites de validade dos processos de investigação dos instrumentos linguísticos do saber científico.”

A partir desse percurso à produção do conhecimento e sua validade a *práxis* emerge como categoria de análise da filosofia marxista e gramsciana para de acordo com Noronha

(2010) romper com o idealismo pelo qual os objetos são fruto da consciência e com o materialismo metafísico pelo qual o conhecimento é reflexo dos objetos do mundo exterior aos homens. Portanto, a *práxis* é categoria central no materialismo histórico-dialético visto que o “marxismo é antes de tudo e originariamente uma filosofia da *práxis*, não só porque brinda a reflexão filosófica com um novo objeto, mas sim especialmente por ‘quando do que se trata é de transformar o mundo’ forma parte como teoria, do processo de transformação do real” (VÁZQUEZ, 1980, p. 12).

A epistemologia alicerçada na categoria *práxis* pressupõe uma ação revolucionário crítica da realidade e autocritica no sentido de ruptura com a realidade posta e acabada, fatalista, estando disposta e aberta a transformação, uma atividade produtiva considerando a relação homem com a natureza, prática social concreta e historicamente construída e não de objetos e sujeitos abstratos.

O objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal, não como mero objeto de contemplação, é conhecido pelo homem. O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria (VÁSQUEZ, 2011, p. 152).

O que o autor sintetiza é a relação *práxis* e conhecimento de modo a compreender a atividade prática como inerente ao conhecimento, a prática como fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado. É nesse sentido que ao olharmos para os escritos de Marx (1978) *práxis* assume o caráter de categoria de análise epistemológica quanto a relação do homem com a natureza, base para a compreensão da dialética sujeito-objeto.

A falha capital de todo o materialismo até agora (inclusive o de Feuerbach é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, *práxis*; só de um ponto de vista subjetivo. (MARX, 1979, p. 51)

Marx destaca na tese 1 e 2 sobre Feuerbach a centralidade da *práxis* como categoria de análise que auxilia a produção do conhecimento, pois “é na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a criterioridade de seu pensamento.” (MARX, 1979, p. 51). Neste contexto, Vázquez (1977, p.185) frente ao pensamento de Marx afirma que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”, ou seja, a *práxis* é consciente, intencional, e não intuitiva. Portanto, o conhecimento se dá nessa lógica na qual o homem é sujeito histórico. A *práxis* é “atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja

concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

A *práxis* é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade. (VÁZQUEZ, 2002, p. 70).

A *práxis* não pode ser concebida como instrumento a serviço da materialidade, da realidade, mas como especificidade humana capaz de permitir aos sujeitos históricos romperem com estruturas mentais, sociais, culturais, materiais e política que nos condicionam. É uma revolução da materialidade a essência, do abstrato ao concreto, da formação subjetiva a construção das coletividades.

Pensar a formação de professores em uma perspectiva da epistemologia da *práxis* é pensar uma formação crítica emancipadora conforme Curado Silva (2018) que possibilite o desenvolvimento dialético da crítica e da transformação do real por meio de uma “ação pedagógica que toma a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica” (CURADO SILVA, 2018, p. 332).

Tal autora defende que a educação emancipadora deve primar pela crítica enquanto análise e síntese que possibilite o acesso a história do ser humano em seu contexto social e objetivo concreto o que nos conduz a pensar uma formação que compreenda a relação do ser humano e sua materialidade e as ideias que perpassam a sua constituição como ser, lhe permitindo romper com amarras sociais, culturais, econômicas e políticas.

A formação de professores pela *práxis*, parte do abstrato ao concreto, é instrumento da objetivação por parte dos professores, sendo necessário conceber, então, o professor como sujeito histórico-social, enquanto

trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (CURADO SILVA, 2018, p. 333).

É na materialidade e nas múltiplas questões de sua profissão que o professor se torna professor, produz saberes e significa, ressignifica e interfere em sua própria prática docente de modo consciente e intencional (*práxis*) de modo a torná-la objeto de sua ação-reflexão-ação, assim a *práxis* se traduz como objetivação da relação homem – natureza ao passo que também é a realização da liberdade humana, da autonomia e possibilidade de emancipação humana.

Portanto, a epistemologia da *práxis* possibilita aos sujeitos, aos professores “conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las” (CURADO SILVA, 2018, p. 333).

A formação de professores pela perspectiva da epistemologia da *práxis* dialoga com a perspectiva de letramento político uma vez que em ambas há uma necessidade de que os sujeitos sejam tomados em sua totalidade, se constituam como sujeitos críticos a sua realidade, dialoguem e questionem as problemáticas sociais que emergem em seu tempo de modo a propor pela crítica a transformação de suas práticas e culmine na autotransformação e transformação do meio, rompendo as amarras e opressões impostas pelos sistemas econômicos, políticos, ideológicos, culturais e sociais.

O letramento político o qual defendemos a formação de professores de História está envolto, intrinsecamente, a dimensão de *práxis* tomada como elemento constitutivo e epistemológico que permita desconstruir paradigmas educacionais, mentalidades docentes e práticas escolares de modo a valorizar os elementos formativos práticos, éticos, políticos, históricos e socialmente construídos no trabalho docente baseado na compreensão de que a

práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

A formação de professores pressupõe uma atividade consciente e intencional que se constrói historicamente e por meio das relações sociais imbuída de teoria e ação, ou melhor de ação-reflexão-ação requerendo uma articulação de saberes com a realidade de vida e profissional dos docentes, requer a fuga dos modelos prontos e acabados, das reflexões vazias de soluções e questionamentos as demandas sociais. Espera-se que o professor detenha domínio teórico-epistemológico e ao mesmo tempo técnico-científico prevalecendo uma perspectiva formativa de unidade teoria e prática, *práxis*:

atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário. A *práxis* contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: ‘[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há *práxis* como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica’ (VÁZQUEZ, 2011, p. 108).

A formação do professor de História embricada de *práxis* é um ato contra hegemônico que precisa fundar-se em uma dimensão teórica (conhecimento) e calcar-se na revolução do transformar (prática) de modo indissociável, porquanto precisa personificar o entendimento de uma ação transformadora da realidade alicerçada na unidade teoria e prática, logo é preciso entender que a formação de professores responde a conjunturas sócio-históricas e políticas, assim de acordo com Curado Silva (2017) é preciso pensar a formação de professores em uma relação com o mundo do trabalho, não como intento mercantil, mas como função produtiva manual e intelectual, afinal o professor é um profissional que vive do seu trabalho, se ensinar é uma especificidade humana como diz Freire (2011) o professor converte essa condição em força de trabalho.

O ensino, fundamento da ação docente, não se limita a transmissão de informações, habilidades e competências de modo pragmático, técnico, conteudista. Ensinar como intento pedagógico organizado, sistematizado, intencional, racionalizado assegurando a professores e alunos “valores e objetivos finais: dar oportunidade para o outro apropriar-se do conhecimento produzido socialmente; desvelar as contradições da realidade e, então, fazer valer seus direitos e buscar a transformação social.” (CURADO SILVA, 2017, p. 128). Dessa forma, possibilitando ao educando e ao professor múltiplos letramentos, incluindo o político, e o diálogo com a totalidade e diversidade da produção humana para que o educando se torne sujeito protagonista de sua vida, formação, profissão e realidade, ou seja, sujeito crítico, autônomo e emancipado.

Um professor letrado politicamente, pode compreender a teia de sentidos e configurações que perpassam o seu trabalho de modo que busque ir “para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante da sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência” (FACCI, 2004, p. 250).

A formação e o trabalho dos professores só serão exitosos, na perspectiva que defendemos se a Educação, a formação e o trabalho docente estiverem alicerçados em uma concepção de *práxis* transformadora que é de acordo com Curado Silva (2017) a real preocupação da dialética materialista, uma vez que para Marx a sociedade só pode ser compreendida pelas condições materiais da existência humana. Assim, a formação de professores se preocupa fundamentalmente com o conhecimento não como produto, mas como processo conforme Severino (1998) fruto de uma ação ético-política.

No âmbito da formação de professores a conjuntura sócio-histórica atual nos impõe a necessidade de formar professores de História por meio de uma *práxis* revolucionária que

permita a transformação da própria formação de professores de História e da sociedade, mas com base na “interpretação, no conhecimento, na teoria” de modo que a função prática (profissional) da formação de professores não torne-se tecnicista e liberal, mas ressignificando a formação desses professores em uma unidade teoria e prática na qual “a teoria cumpre uma função prática não por si mesma, por si só – pois as ideias por si só não mudam nada, não transformam o mundo –, mas em virtude de seu nexos com a prática. (VÁZQUEZ, 2002, p. 151-152).

Estando assim a serviço da classe e da formação dos professores para que articulem o saber e o fazer, o conhecimento e a realidade, as ideias e a materialidade, tendo sua formação como “un proceso histórico de apropiación privada de los saberes socialmente acumulados y necesarios para la lucha por el poder social em todas sus dimensiones e imprescindible para el diseño de un proyecto democrático de sociedad” (GENTILLI, 1993, p. 15). Portanto, um ator social, um trabalhador que precisa vislumbrar sua formação de forma crítica e politizada, só assim será possível transformar e construir uma sociedade crítica e emancipada.

Em síntese a epistemologia da *práxis* na formação de professores apresenta como concepção e sentido uma perspectiva de ser ação e atitude política e revolucionária, pois é intencional e ocasiona uma ruptura paradigmática e concreta que culmine na transformação do mundo em si e ao seu redor, ao passo que os sujeitos que a ela se refere e a defende refletem tal *episteme* em um contexto histórico e político. Ou seja, a própria transformação docente, de consciência e materialidade, de conhecimento e prática pelo trabalho concreto no qual a *práxis* seja crítica e transformadora da realidade, por meio das dimensões indissociáveis do conhecer (teoria) com o transformar (prática) de modo intencional, pedagógico, filosófico e político. É, portanto, a epistemologia da *práxis* uma atividade humana para sua emancipação crítica e autônoma, para uma transformação da sociedade, da categoria de classe (professores) da formação e da área de conhecimento, da consciência individual e das relações de poder e representação, bem como das instituições sociais.

CAPÍTULO III

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: uma discussão de concepções e sentidos

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão acerca da concepção e sentidos da extensão universitária no Brasil de modo a buscar sua compreensão em seu contexto histórico e fruto de disputas de projetos de Universidades e sociedade. A discussão perpassa principalmente as concepções eventista-inorgânica e processual-orgânica de Reis (1996) e de laboratório vivo de Gurgel (1986), bem como discute-se os documentos normativos nacionais sobre a extensão e seu movimento de curricularização, de modo que se vislumbra uma perspectiva de extensão universitária concebida de forma consciente e intencional, politizada, emancipadora, autônoma e fruto de seu tempo, espaço e disputas.

3.1 Extensão universitária: concepção e sentido

A discussão entorno da Extensão Universitária no Brasil só se torna possível se realizar um recuo histórico a fim de analisar as raízes da extensão e compreender como a própria ideia de Universidade gestou em seus contextos, tempos e espaços a noção de extensão assumindo que “trabalhar concepções como da Extensão é uma construção histórica inacabada e, portanto, em constante transformação.” Sousa (2000, p. 107) e somente então compreender as concepções e sentidos da extensão como movimento de múltiplas determinações conforme Marx (1979).

A extensão possui uma historicidade própria e há segundo Gurgel (2001) registros de sua existência previa a nomenclatura, Extensão. Para esse autor as origens da Extensão remontam as escolas gregas que em sua forma pedagógica de aulas abertas ao público, considerado cidadão o que era uma restrição ao acesso, já se configurariam como movimento extensionista e depois às universidades europeias medievais, principalmente a Universidade de Bolonha, com um ensino catedrático verticalizado, a qual a transmissão de saberes era hierarquizada e autoritária, da universidade à sociedade, elitista e restritiva. A concepção de universidade estava vinculada a manutenção da sociedade pela perspectiva religiosa “as universidades tiveram um importante papel na consolidação do cristianismo, na medida em que participam da formação do corpo eclesiástico do qual a igreja necessitava” (SOUSA, 2000, p. 13). As atividades de extensão assumiam o assistencialismo religioso aos carentes o que é evidenciado em 1269 no mosteiro de Alcobaça, Portugal (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014),

mas não é possível dirimir preocupações existentes com as aprendizagens ou mesmo a participação efetiva dos acadêmicos.

O ideário teológico que se instaurou e institucionalizou durante o medievo europeu na universidade assumindo uma prática assistencialista religiosa passa por uma cisão a partir dos ares do novo mundo que são impulsionados pelas grandes navegações do século XIV, com a chegada de Colombo às Antilhas em 1492, e primordialmente com a difusão do humanismo enquanto pensamento intelectual e pedagógico dos séculos XV ao XVII. O teocentrismo perde espaço e o antropocentrismo surge com a proeminência da ciência em detrimento das explicações religiosas do mundo.

É no contexto do capitalismo industrial que a Inglaterra, dada a Revolução iniciada em 1760, começa a existir e pensar sob a lógica produtiva do capital pela qual “a universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites, mas assumindo também a preparação técnica que o novo modo de produção exigia.” (SOUZA, 2000, p. 14). As Universidades Inglesas passaram a pensar a extensão universitária como meio pelo qual os acadêmicos participavam de ações de campanhas de saúde, teatro escolares e outros serviços à comunidade local de acordo com Gurgel (2001), isto desassociada de uma concepção de aprendizagem e saberes críticos, atrelado a um voluntarismo ou assistência social.

Neste mesmo contexto que as universidades francesas seguiam pedagogicamente o positivismo de Auguste Comte, havendo uma preocupação com o método de unificação “humano” e “natural”, essas universidades primavam por uma formação profissional que tentava responder aos problemas sociais, econômicos e políticos, Sousa (2000). É esse pensamento francês que irá influenciar a formação das faculdades brasileiras ao longo do XIX, dada a inexistência de Universidades no Brasil, as faculdades primam pela oferta do ensino, enquanto as universidades se constituem pela pesquisa que se alia ao ensino e à extensão Kochhann (2019). Essa tradição de ensino, segundo Sousa (2000), é rompida no início do século XIX com a criação da Universidade de Berlim, em 1810, defendendo o pensamento de Humboldt (formação geral e não do trabalho) com uma concepção de universidade pela pesquisa associada ao ensino e a extensão.

As universidades a partir de meados do século XIX, início do século XX passam a ser constituídas pelos ideários já existentes inglês, extensão de serviço e assistencialista; francês proeminência do ensino e alemão pela pesquisa. É o caso das universidades estadunidenses, já as universidades latinas adotam a concepção francesa “apesar de esvaziado do seu conteúdo

político de unificação cultural, servindo como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação.” (SOUSA, 2000, p. 14).

No Brasil as ações de extensão ocorriam em uma perspectiva de influência europeia e estadunidense, em 1909 a Universidade Popular de Manaus ofertou cursos e conferências para a população e em 1911 em São Paulo e no Rio de Janeiro as instituições prestavam serviços e pequenos cursos as camadas sociais mais populares Miguens Jr e Celeste (2014).

Na América Latina, a extensão universitária surge associada ao Movimento de Córdoba (1918), quando estudantes argentinos voltados aos movimentos sociais, visando à divulgação da “cultura” para as “classes populares” (SOUSA, 2000) defendiam a relação universidade e sociedade.

O manifesto de Córdoba defendia um ensino laico, a universidade dando liberdade de criação e incentivando ao debate, a ciência desvinculada da Igreja, democrática e gratuita. A Reforma Universitária direcionou-se a uma articulação com o movimento operário e ganhou uma concepção socialista na luta contra o imperialismo e a desigualdade social. (MIGUENS Jr e CELESTE, 2014, p. 8)

Segundo Gurgel (1986, p. 36) a concepção de extensão defendida pelo manifesto continha contornos democráticos, políticos sociais e culturais com autonomia da docência pelo qual haveria o “fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais”. Assim, a extensão daria projeção ao trabalho social da universidade.

No Brasil o que diz respeito à extensão, segundo Reis (1996), em 1911/1917 se cria a Universidade Popular Livre de São Paulo que promove a difusão de pequenos cursos às camadas populares; em 1920 com a Escola Nova e o tecnicismo cria-se a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, Minas Gerais, como assistência aos fazendeiros e em 1931 tem-se o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, o primeiro estatuto das universidades Brasileiras, quando oficialmente a existência da extensão é formalizada e o termo é inaugural na legislação nacional. O autor destaca a presença da extensão no corpo do decreto

Art. 34 [...] a extensão se fará através de cursos de extensão destinados a divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários. Art. 42 [...] a extensão deverá se processar de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade. Art. 99 A vida social universitária terá como organizações fundamentais: a) associações de classe, constituídas pelos corpos docentes e discente dos institutos universitários; b) congressos universitários de dois em dois anos; c) extensão universitária; d) museu social. Art. 109 - A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo. § 1º De acordo com os fins acima

referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extrauniversitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. (REIS, 1996, p. 42)

Tais artigos explicitam o que Reis (1996) denomina de concepção eventista-inorgânica de extensão, pois primavam por ações técnicas voltadas a formação de mão de obra e não a uma transformação real da sociedade. Para o autor as concepções de extensão historicamente construídas no Brasil seguem duas linhas de ação considerando sua conceituação e *práxis*: a) Eventista-Inorgânica e b) Processual-orgânica. A primeira tem como características a prestação de serviços ou realização de eventos desassociadas do processo de ensino aprendizagem e da produção de conhecimento da universidade, já a segunda suas ações tem caráter formativo (ensino) e a produção de conhecimento (pesquisa) da universidade em parceria política-pedagógica com a sociedade civil ou política numa relação oxigenante e mutuamente transformante, ou seja, comprometida com uma transformação da universidade e da sociedade de modo total e real.

De acordo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, FORPROEX¹⁷ representado pelos Pró-Reitores de Extensão Universitária de todas as Universidades públicas o qual o primeiro encontro se deu na Universidade de Brasília (UnB) é possível entender “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.” (FORPROEX, 2007, p. 17), ou mesmo “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15).

Tais concepções de extensão sinalizam para a extensão como promotora de um proposta político-pedagógica ancorada na indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão, na interdisciplinaridade e na transformação real existente entre a Universidade e a sociedade por meio de atividades, ações e projetos que enfatizem as querelas sociais, os problemas que emanam da sociedade de modo a dar uma resposta pertinente e propositiva a estas questões. É preciso destacar que as ações, os projetos de extensão não são capazes de transformarem a

¹⁷ Desde sua criação em 1987 o FORPROEX tem sido o principal palco das discussões de fomento e reivindicações voltados à criação de diretrizes e ações específicas de Extensão Universitária como parte das políticas públicas para a educação superior no país.

sociedade e a realidade, mas ancorados no materialismo histórico-dialético Kochhann (2019, p. 165) assevera que

[...] é possível proporcionar aos sujeitos condições de transformar sua prática, seu conhecimento ou sua relação homem-natureza, na perspectiva do coletivo e de uma nova organização das relações de produção social, o que pode favorecer seu trabalho concreto à luz da visão crítico-emancipadora.

Quando se olha para a extensão por uma concepção da *práxis* crítico-emancipador, por uma unidade teoria e prática, temos condições de possibilitar uma formação politizada e consciente das questões culturais, sociais e econômicas que permeiam a formação dos sujeitos e a própria extensão o que pode gerar uma transformação concreta da realidade.

como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. (FORPROEX, 2012, p. 20)

Ao lançar mão das possibilidades de concepções de extensão universitária são encontrados alguns teóricos que discutem a temática e seu sentido. Jezine (2006) aponta para três modelos de extensão: o assistencialista, o mercantilista e o acadêmico; o primeiro é calcada na prestação de serviços que assegurem acesso de políticas públicas a grupos vulneráveis e portanto não possibilita transformações sociais, mas atende a demandas sociais específicas por serviços básicos; a segunda é estreitamente vinculada a uma lógica neoliberal de mercado na qual se pretende produzir mão-de-obra, técnicos e não formar sujeitos crítico-emancipados à sociedade, mas fazendo com que a universidade seja “produtora de bens e de serviços” (JEZINE, 2004, p. 5) e o terceiro diz de uma concepção voltada a romper com o tecnicismo e a fragmentação do currículo, bem como com a coisificação dos sujeitos.

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser histórico. (JEZINE, 2004, p. 4)

As concepções de extensão dizem das concepções de conhecimento, de homem, de sociedade e de História que se quer manter ou construir. É preciso que uma busca por uma sociedade emancipada as universidades primem por uma perspectiva de extensão que valorize a emancipação humana tal qual a Freire postula a partir de Marx “pela formação do humano e

não somente pela formação do cognitivo-conceitual. Assim, emancipação freiriana é emancipação humanizadora.” (KOCHHANN, 2021, p. 97).

A extensão deve ser concebida com intencionalidade, politizada, fruto de seu tempo e espaço de modo pelo qual “a extensão universitária, junto com o ensino e a pesquisa, tem, justamente, a tarefa de oportunizar uma diversidade de experiências de aprendizagem.” conforme Síveres (2013, p. 26). Neste contexto, a extensão deve primar por oportunizar um espaço de protagonismo acadêmico processo que não é natural, mas fomentado e que consiste em tomar e tornar as ações extensionistas suas questões, sua identidade, suas problemáticas, ações e reflexões centradas no acadêmico.

O protagonismo acadêmico deve partir da premissa de participação ativa dos indivíduos em um espaço no qual exista possibilidades de influência e responsabilização nas ações desenvolvidas não se restringindo à execução de tarefas, pois se constrói a partir do modo como os indivíduos se colocam e atuam, assumindo e exercendo diferentes papéis de acordo com Barrientos e Lascano (2000). O protagonismo deve se dar desde o planejamento das atividades do projeto, execução das mesmas, avaliação e realinhamento com novo planejamento e produção acadêmica, por meio de artigos, capítulos de livros e outros (KOCHHANN, 2021, 2022).

Dessa forma, possibilitando aos uma vivência e socialização política dos acadêmicos em um processo de formação de atitudes e orientações políticas, que ocorre de forma contínua e dinâmica durante toda vida segundo Schmidt (2003) é pode ser estimulada e desenvolvida a partir da extensão processual-orgânica e acadêmica pela *práxis* crítico-emancipadora. Se o acadêmico não for protagonista, tão pouco a ação de extensão se legitima como transformadora da realidade, sendo reduzida a mera reprodução da lógica vigente.

Essa extensão que forma os sujeitos, que constitua os professores e demais egressos das universidades, pois, a universidade pode assumir a extensão enquanto laboratório ou estágio vivo tal qual aponta Gurgel (1986, p. 22) em que há “uma projeção da universidade ao seu meio e que como tal fornece um campo de estágio vivo e renovado, um verdadeiro laboratório onde o futuro profissional descobre a importância do ambiente e situa-se melhor em relação à realidade em que deve atuar.”.

A extensão nesse sentido assume um caráter educativo e transformador da realidade constituído na relação universidade e sociedade e é com as produções acadêmicas e científicas originadas das ações extensionistas que os sujeitos se formam pelo conhecimento (teoria) e transformam a realidade (prática), sendo as produções instrumentos que permitem o diálogo universidade e sociedade ao passo que são métricas da própria existência da ação. Sendo

necessário definir que nem todo produto obtido nas ações de extensão são acadêmicos ou científicos.

Os produtos acadêmicos estão diretamente associados ao protagonismo dos acadêmicos, sua participação ativa na elaboração e na natureza praxica do produto, bem como o produto acadêmico deve seguir o rigor científico e sua publicidade, ou seja, o saber gestado precisa ser socializado perfazendo essencialmente a vivência política do acadêmico como protagonista de conhecimentos capazes de transformar sua realidade (KOCHHANN, 2021, 2022).

É nesse contexto que a extensão tem sentido de formação humanizadora, crítica e emancipadora dos sujeitos de modo que “a concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na *práxis*.”, segundo Curado Silva (2011, p. 22). Portanto, não se pode dissociar as atividades de extensão da formação dos professores. Antes é preciso compreender que esta é parte integrante e crítica da formação, pois, toda atividade prática pode vir a ser *práxis* tal qual aponta Vázquez (2011), se houver teorização concomitante.

A formação de professores perpassa a universidade e as inúmeras possibilidades de aprendizado que esta pode fomentar pela *práxis* – unidade teoria e prática – por meio do trabalho concreto, intelectual, intencional, politizado, consciente, crítico e emancipador. Assim, a formação docente é inicialmente um trabalho coletivo e pessoal, logo deve ter como sentido uma concepção de extensão universitária conforme Kochhann (2019, p. 300) “acadêmica, processual e orgânica é um trabalho coletivo, a longo prazo, com sentido político e com prática nutrida de teoria.” Para a autora “a extensão universitária é uma *práxis*, quando assume a intencionalidade é de uma ação de transformação, com bases sólidas, tanto teórica quanto metodológica, visando a emancipação do ser humano.” (2019, p. 175).

Os professores de História formados em uma concepção aqui defendida como pela *práxis* crítico-emancipadora precisam que suas formações lhes apresentem possibilidades formativas acadêmicas, que lhes confira a possibilidade de construir e produzir saberes, que valore o processo ensino aprendizado, bem como a pesquisa e que estabeleça um diálogo vivo com as relações universidade e sociedade, homem e natureza e das questões políticas e materiais que delas decorrem para que exista uma efetiva revolução transformadora dos sujeitos e por consequente da sociedade.

Em síntese, a concepção e sentido de Extensão universitária que esta dissertação carrega é processual-orgânica, acadêmica pela *práxis* crítico-emancipadora, um movimento dialético e vivido com intencionalidade política e com prática nutrida de teoria (*práxis*) em constante

transformação e potencialmente transformadora da sociedade por meio do protagonismo acadêmico e científico dos partícipes assumindo-se como laboratório vivo para a formação do humano e não somente para a formação do cognitivo-conceitual, mas ação pedagógica, política em um tempo e recorte temporal direcionada enquanto componente curricular obrigatório que possibilite a formação humana, crítica, criativa, autônoma e emancipada dos professores e acadêmicos que a concebem e vivificam.

3.2 Documentos normativos no Brasil: concepção e sentido

A extensão no Brasil assumiu um caráter assistencialista e de prestação de serviços desde a origem das primeiras universidades nacionais, ainda que tenham existido algumas famigeradas tentativas de concepção de aprendizagem impulsionadas por Freire e pelo Movimento de Córdoba. E essa perspectiva é evidente nos documentos normativos da extensão no Brasil tais como Estatuto das Universidades de 1931, na LDB 4.024 de 1961, na Reforma Universitária de 1968, na Constituição Brasileira de 1988, na LDB 9.394 de 1996, no Plano Nacional de Educação e no Plano Nacional de Extensão Universitária, bem como na Resolução CNE/CES n. 07 de 2018. Logo, para compreendermos a conjuntura atual da extensão no Brasil é preciso uma análise histórica desses marcos legais.

É após o golpe de Vargas em 1930, na ruptura com a República velha, que no Brasil cria o Ministério da Educação e o Estatuto das Universidades pelo Decreto-Lei nº 19.851 de 11 de abril de 1931, até então, não existia oficialmente registros de extensão por parte das poucas universidades existentes, passando a figurar documentalmente pela primeira vez neste decreto.

O decreto oficializa as práticas de atividades de cursos e conferências como sendo extensão, de modo assistencialista e prestação de serviço, desvinculando as demandas suscitadas pelo movimento de Córdoba o que reforçara o ensino elitista e a universidade distante da sociedade conforme Botomé (1996), ou seja, as práticas educacionais da velha república continuavam vivas no estatuto.

Os Artigos 34, 42, 99 e 109 do Estatuto das Universidades, já apresentados no item anterior, legitimam uma concepção de extensão técnica voltada ao trabalho e descompromissada com a produção e circulação do conhecimento quiçá com qualquer possibilidade de transformação social. A extensão seguiria a concepção inorgânica-eventista Reis (1996) vinculada a eventos e prestação de serviços, o autor assevera ainda que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, faz menção a extensão

[...] a educação de nível superior deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora da ciência (investigação); docente ou transmissora de conhecimento (ciência feita) e vulgarizadora ou popularizadora pelas instituições de extensão das ciências e artes. (REIS, 1996, p. 42).

As décadas de 1940 e 1950 resultaram em estagnação quanto a extensão, ainda que se tenha criado a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) e a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) que atualmente se transformaram na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) de acordo com Reis (1996) patrocinados pelo Estado, mas sem participação da Universidade, assumindo a assistência de serviços governamentais aos produtores rurais. É nesse contexto que a União Nacional dos Estudantes (UNE) criada em 1937, passa a discutir a universidade e suas responsabilidades culminando no Congresso da Bahia de 1961 que ainda reproduzia o discurso assistencialista de extensão, mas segundo Reis (1996, p. 42) sinalizava para uma abertura de “consciência do direito e da necessidade de mudar a realidade”.

A política estudantil entendia que a Extensão Universitária poderia ser o instrumento de conscientização para esta libertação. No entanto, o Estado mantém sua posição de aliado das elites, e vamos perceber que se utilizará da Extensão Universitária para ajustar a Sociedade à nova ideologia de desenvolvimento (SOUSA, 2000, p. 41).

A força estudantil faz com que a década de 1960 impulse o surgimento de uma nova concepção de extensão com a Declaração da Bahia (1961) que sinalizou para a inserção curricular e a informação nacional embora muito incipiente já com a criação da LDB nº 4.024/61 que introduz a extensão como curso de no art. 69 “Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os 89 seguintes cursos: c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino [...]”.

A década de 1960 torna-se turbulenta e violenta para a democracia nacional, pois em 1964 instaura-se a partir de um golpe de estado o Regime Militar no Brasil em 1968 e nessa conjuntura política surgem os Projeto Rondon e os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) como iniciativas extensionista para problemas nacionais.

Em 1968 a concepção de prestação de serviço pela extensão é reforçada pela Reforma Universitária que no artigo 20 da Lei nº 5.540/68 diz “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades da pesquisa que lhes são inerentes.” (REIS, 1996, p. 43). Entretanto, em 1969 o

programa CRUTAC marca para Reis (1996) uma mudança de paradigma extensionista da concepção eventista-inorgânica para a processual-orgânica, já apresentada anteriormente.

Em 1975, no início do processo de redemocratização, surgem as Coordenação de Atividade de Extensão (CODAE), vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários do MEC, cuja finalidade “[...] se limita a fazer um levantamento das atividades já existentes e propor formas de coordená-las [...]” (SOUSA, 2000, p. 74). Apesar da expectativa por uma revisão crítica e articulação orgânica da extensão Gurgel (1986) o CODAE foi extinto em 1979.

Em 15 de janeiro 1985 o ex-presidente Tancredo Neves é eleito com 480 votos contra 180 de Paulo Maluf na eleição presidencial indireta, que dá ao fim de Regime Militar, o que sinalizava o clima de polarização política existente no Brasil. Com a reabertura à democracia, nos dias 04 e 05 de novembro de 1987, ocorre a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão – FORPROEX, tal encontro na universidade de Brasília definiu que

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (MIGUENS Jr. e CELESTE, 2014, p. 15)

Tal concepção conceitual e prática defendida pelo FORPROEX foi instituída de forma colegiada e destaca a possibilidade de uma extensão para a transformação social, com vistas a formação do sujeito e da sociedade, além do mais traz a extensão para o campo acadêmico, enquanto processo educativo e científico que produz conhecimento capaz de transformar a universidade e a sociedade e o contrário. Todavia, Fávero (1999) sinaliza para questão de que embora as discussões caminhassem para um novo paradigma extensionista pela indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão à realidade educacional continuavam atreladas às demandas do capital e com faltas de financiamento.

Em 1988, em plena democracia, é promulgada a nova carta constituinte que segundo Reis (1996) legitima a indissociabilidade Ensino, pesquisa e extensão em seu artigo 207 “As universidades gozarão de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Constituição Federal do Brasil, 1988). É ancorado nessa definição que se instaura em 1993 o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) como um programa que incentivaria financeiramente as ações de extensão universitária e no ano seguinte é ocorre o

Ofício Circular 263/94MEC/SESU, de 07 de novembro de 1994 que sacramentava a concepção orgânica processual de extensão.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, dispondo do sistema educativo e da extensão, enquanto finalidade da universidade por meio da indissociabilidade presente nos artigos 43, 44, 52, 53 e 77 sem abordar a concepção de extensão.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996).

O art. 43 apresenta a finalidade da Educação Superior sem uma discussão acerca da concepção de extensão embora o texto aborde uma perspectiva aberta de extensão voltada a resolução de problemas e difusão de saberes institucionalizados, mas com forte cunho de capacitação profissional.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento) I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007). II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para

preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006) (BRASIL, 1996)

O art. 44 apresenta a extensão atrelada a proposta de cursos e programas de modo que a ausência de uma discussão de concepção nos permita compreender a perspectiva inorgânica-eventista.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

O art. 52 aponta para a formação da universidade como espaço de fomento à pesquisa e extensão, mas sem discussão de concepção.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento) II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; VI - conferir graus, diplomas e outros títulos; VII - firmar contratos, acordos e convênios; VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente. (BRASIL, 1996).

O art. 53 dispõe da autonomia orçamentaria da universidade que pode e deve alcançar a atividades de extensão, todavia sem uma definição de sentido de extensão, mas pela presença de um viés de cursos e programas aproxima-se da concepção de prestação de serviços e assistencialismo.

Enquanto o art. 77 aponta para os recursos públicos das universidades e da possibilidade de bolsas de estudos atreladas às atividades de extensão.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II - apliquem seus excedentes financeiros em educação; III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos. § 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local. § 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo. (BRASIL, 1996).

Os artigos da LDB (1996) não trazem explícitas concepções e sentidos de extensão, mas as matérias de seus artigos permitem asseverar que há uma dinâmica que se assemelha a uma perspectiva de prestação de serviço dada o caráter de formação de cursos e programas, bem como há algum fomento a dimensões formativas e acadêmicas pelo incentivo a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão aliados a uma concepção de autonomia e financiamento das atividades de extensão.

Segundo Kochhann (2019) em 1998 o XIV Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, elaborou uma proposta de plano nacional de extensão que avançava quanto as concepções de extensão por primar por uma concepção acadêmica frente a realidade da época. E em 1999 são criados o Sistema de Dados e Informação em Extensão (SiEX) e a Rede Nacional de Extensão (RENEX), bem como o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias o que seria então um avanço na concepção acadêmica e popular para a autora.

Em 2001, por meio da lei nº 10.172, foi lançado o Plano Nacional de Educação (2001-2010) contendo 285 metas para a Educação dentre as quais as metas 21, 22 e 23 abordavam a questão da extensão universitária com vistas a “Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional” (PNE, 2001-2010, art. 21). Tal proposta apontava para uma concepção formativa, acadêmica de extensão.

Já a meta 22 assegura a formação de conselhos que permitissem a relação universidade e sociedade “garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades

universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno a sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão”. (PNE, 2001-2010, art. 22).

E a meta 23 se apresentava em concepção e sentido a mais desconstrutiva com relação a perspectiva de prestação de serviços e assistencialismo, pois propunha a curricularização de 10% dos créditos dos cursos de graduação obrigatoriamente em ações de extensão.

O PNE é seguido pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU) que passa a conceber que

a extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (PNEU, 2001, p. 4-8).

Tal concepção aponta para uma perspectiva de extensão formativa, acadêmica, politizada e que sistematize saberes em prol da solução de demandas concretas da sociedade corroborando para a formação dos sujeitos e para a transformação da realidade concreta. Logo, a extensão é vista como “processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade” (PNEU, 2001, p. 7-8).

As discussões entorno da extensão universitária continuam presentes e se intensificando no cenário nacional fato é que em 2002, na Universidade Federal da Paraíba, ocorre o I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) que discutem a temática e as necessidades de financiamento por parte governamental, o que margeará em 2003 a criação do Programa de Extensão Universitária (ProExt) cujo objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

Em 2011 as questões do PNEU (2001) são reafirmadas com a criação do Plano Nacional de Extensão Universitária pelo FORPROEX e sua proposta de curricularização das atividades de extensão o que dialogava diretamente com a proposta de “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação” do PNE (2014).

Já o PNEU (2011-2020) em sua meta 1 reestabelece a curricularização da extensão e estratégias para alcançá-la.

Meta 1: Incorporar até 2015 ao menos 10% do total de horas curriculares de formação acadêmica em programas e projetos de extensão fora dos espaços de sala de aula. 1.1) Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes; 1.2) Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos

currículos das formações em nível de graduação; 1.3) Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão; 1.4) Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes; 1.5) Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas; (PNEU, 2011-2020).

Corroborando a obrigatoriedade dos 10% dos créditos da carga horária total do curso em extensão a meta 7 do PNEU (2011-2020) dispõe do incentivo as bolsas de incentivo, bem como a meta 10 estipula prazo para que tal curricularização seja efetivada.

Assegurar, até 2015, a incorporação nos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação (conforme previsto na grande maioria das diretrizes curriculares das áreas) o desenvolvimento, pela extensão, dos seguintes aspectos formativos: 102 conhecimento da realidade nacional, pensamento crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, senso de solidariedade e justiça social. (PNEU, 2011-2020, Meta 10).

Ainda que o PNEU (2011-2020) aborde uma perspectiva de extensão processual orgânica, acadêmica, formativa e sinalize para aspectos de uma politização e criticidade na formação a efetivação da curricularização ainda não se deu de fato nas universidades, pois os marcos legais que asseguram a curricularização precisam ser acompanhados de uma transformação curricular que “se alicerçasse em um acordo político-pedagógico entre universidade e organismos da sociedade civil e política.” (REIS, 1995, p. 49). A constatação disso é a Resolução CNE/CES nº 07 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes da Extensão Universitária no Brasil.

A Resolução CNE/CES nº 07 de 2018, reafirma compromissos presentes no PNE (2001, 2014) e o PNEU (2001, 2011) e dá providências para a obrigatoriedade de que as Instituições de Ensino Superior curricularizem a extensão em 10% dos créditos da carga horária total da matriz dos cursos de graduação, art. 4º, de forma obrigatória até o fim de 2022. Bem como apresenta a concepção de extensão enquanto

atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, CNE/CES 7/2018).

A concepção prevista na Resolução nº 7 de 2018 destaca-se pelo uso da expressão IES no lugar de universidades o que sinaliza para a necessidade de outras instituições que compõe a Educação Superior no Brasil, se adequem, bem como o uso do termo “articulação

permanente” no que seria a indissociabilidade o que poderia presumir ausência de algum dos elementos da tríade em algum momento da extensão.

Assim, a extensão segundo a diretriz traz consigo três dimensões imprescindíveis para a compreensão da extensão segundo tal normativa: a primeira diz da constituição da extensão como componente curricular obrigatório a ser vinculado a formação dos acadêmicos e 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 das universidades, ficando instituído em seu 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, CNE/CES 7/2018).

A segunda dimensão é a *práxis* uma vez que a definição da Resolução já que pressupõe uma interação transformadora da universidade e da sociedade de modo recíproco o que vai de encontro a abordagem mutuamente oxigenante de Reis (1996) e por último a dimensão da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão prevista no art. 5º § IV, de modo que as atividades são tomadas como de extensão se envolverem a comunidade externa e estiverem vinculadas a formação dos estudantes, conforme art. 7º. Ainda assim, admitindo como modalidades de atividades extensionistas “I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços” art. 8º.

O art. 15 da resolução diz “as atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados.” (BRASIL, CNE/CES 7/2018). O que expressa a necessidade de que as ações extensionistas tenham sentido processual orgânica e acadêmica, pois devem primar pela cientificidade e publicidade dos conhecimentos produzidos, logo sendo necessários produtos acadêmicos às ações de extensão.

A extensão universitária é parte vital da concepção de Universidade, pois compõe o tripé da indissociabilidade e como tal precisa ser pensada e problematizada, pois é alvo de disputa de poder e de projetos de sociedade que se pretende manter ou construir. As concepções de extensão servem de alicerce ideológico e político a um projeto de Universidade e sociedade.

Quando pensamos a obrigatoriedade de se ter no currículo das licenciaturas um mínimo de 320 horas em programas ou projetos de extensão universitária, estamos associando a necessidade de conceber a extensão como embreada de uma concepção político-pedagógica

mutuamente oxigenante e mutualmente transformante Reis (1996), capaz de possibilitar a transformação da formação de professores de mera geração de mão de obra, para uma condição de formação crítica, emancipada, autônoma e letrada politicamente.

A curricularização da extensão pode favorecer a formação dos sujeitos e fomenta uma universidade viva e atuante junto a sociedade civil e política, não usurpando os papéis e funções do estado pela prestação de serviços, mas pelo fomento a uma revolução acadêmica, intelectual, cultural e material a qual a extensão esteja diretamente preocupada e vinculada. Desse modo, cria-se uma ruptura paradigmática dos sentidos da extensão expressos nas normativas nacionais atingindo a discussão e a concepção de extensão própria a um ressignificar do lugar da docência, da universidade e da extensão frente a produção de conhecimento e transformação concreta da sociedade, tendo na extensão instrumento que corrobore para a libertação dos sujeitos das amarras que o sistema o impõe sejam elas materiais ou ideológicas.

Em síntese, os documentos normativos no Brasil se expressam pela concepção e sentido de extensão enquanto componente curricular obrigatório desde os primeiros marcos históricos nacionais até a Resolução nº 7 de 2018. Assumindo a extensão caráter interdisciplinar, política, educacional, cultural e tecnológico com vistas a transformação da IES e em especial as universidades e concomitantemente a sociedade, por meio do protagonismo acadêmico revelado na indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão, que resultem em produtos científicos e acadêmicos. Portanto, admite-se que a extensão deve primar por ser processual, orgânica e acadêmica com protagonismo acadêmico e produção científica.

CAPÍTULO IV

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: um estudo de caso

Neste capítulo, apresenta-se a pesquisa empírica, o estudo de caso múltiplos projetos, realizada com base nos dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PrE) partindo de 173 ações de extensão, chegando a 54 projetos de extensão e finalizando com análise profunda em 3 projetos. Para tal, apresenta-se a historicidade da UEG e do Curso de História na universidade, seguido da análise das ações de extensão vinculados ao Câmpus ou Unidades Universitárias que ofertam o curso de História, chegando aos projetos vinculados ao curso de História e aos projetos que atendiam aos critérios da pesquisa, de tal forma a analisar as concepções e sentidos de extensão universitária e letramento político aos acadêmicos e coordenadores dos projetos eleitos.

4.1 A Universidade Estadual de Goiás e o curso de História

A Universidade Estadual de Goiás (UEG)¹⁸, *lôcus* empírico desta pesquisa, se apresenta no contexto universitário nacional como anômala por sua estruturação interiorana de organização *multicampi*, que privilegia as questões regionais quanto à expansão do ensino superior no Estado, estando em 45 cidades goianas, com 8 câmpus e 33 unidades universitárias e 10 polos, legitimando o projeto de interiorização.

Figura n. 01 - Cidades onde a UEG está presente



Fonte:

http://www.cdn.UEG.br/source/coordenacao_geral_relacoes_internacionais/conteudoN/864/FullSizeRender_3.jpg

¹⁸ Informações acerca da história da UEG foram extraídas do Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 e do Projeto Pedagógico do Curso de História, câmpus Formosa, 2015.

Com a Reforma Universitária, instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (que estabelece normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras (providências) fomentou a disseminação do ensino superior privado no Brasil e, conseqüentemente, em Goiás, mas em um ritmo menor restrito a criação de duas faculdades em Anápolis a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, particular, e a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA).

Criada em 1961, a FACEA é o marco histórico inicial para a origem da UEG. concomitantemente em 1962 cria-se a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – ESEFEGO (que passou a ser ESEFFEGO em 1994, com a criação do Curso de Bacharelado em Fisioterapia) e, em 1968 foi criada a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás. No ano de 1999, a então ESEFFEGO passou a integrar a Universidade Estadual de Goiás como Unidade Universitária de Goiânia – ESEFFEGO e a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás como Unidade Universitária de Goiás.

Outro marco histórico rumo a criação da UEG se deu em 22 de maio de 1986 com a promulgação da Lei Estadual n. 10.018, que autorizou a criação da Universidade Estadual de Anápolis. É nesse recorte que em 1986, o ensino superior goiano contava com 10 autarquias distribuídas nas cidades de Goiânia, Anápolis, Goiás, Porto Nacional, Porangatu, Araguaína, Morrinhos, Iporá, Itapuranga e Quirinópolis. Progresso resultante das discussões do I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino do 3º grau, pela luta da União Estadual dos Estudantes (UEE) pela construção de uma Universidade interiorizada e multicampi.

Já na década de 1990 a regulamentação da Universidade Estadual de Anápolis pelo Decreto Estadual n. 3.355, de 9 de fevereiro de 1990, instituiu a Fundação Universidade Estadual de Anápolis, tendo por objetivos a instalação e a manutenção da instituição, que se criava integrando a FACEA à sua estrutura, sendo transformada em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), pelo Decreto lei de nº. 3.549 de 12 de novembro de 1990. Organizada em três eixos: Ciências Exatas e Tecnológicas, o Centro de Ciências Humanas e Letras e o Centro de Ciências Socioeconômicas, contava com onze cursos, sete deles para atuação profissional na Educação Básica.

A Lei Estadual n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991, dispôs sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo, autorizou a criação da UEG, com sede em Anápolis, à qual se integrariam, como unidades, com sua estrutura, pessoal e patrimônio, a FACEA, a ESEFEGO e estas outras entidades de ensino superior: a Faculdade de Filosofia Cora Coralina; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio (chamada depois de Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; a

Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara. Todavia essa previsão legal não foi efetivada.

O estado de Goiás em consonância com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, adotou como política de criação de faculdades, o regime jurídico autárquico. Tendo na Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998, as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, elementos necessários à criação e consolidação da universidade pública em Goiás.

Assim, oficialmente, a UEG foi criada em 1999 pela Lei 13.456, de 16 de abril, com a transformação da UNIANA foi transformada em Universidade Estadual de Goiás - UEG, efetivando a Lei Estadual n.11.655/1991, vinculada à Secretaria Estadual de Educação e depois jurisdicionada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás pelo Decreto Estadual n. 5.158, de 29 de dezembro de 1999. Organizada, organicamente, em *multicampi*, com sede em Anápolis a UEG abriga três unidades universitárias, a Unidade Universitária de Ciência Exatas e Tecnológica (UnUCET), a Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) e a Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD).

A historicidade da UEG comprova o projeto de universidade inovador e complexo no Brasil pela interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio de cursos de graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas de conhecimento auxiliando para o desenvolvimento dos municípios e do Estado, destacando a iniciativa do Programa de Licenciatura Plena Parcelada, de acordo com as demandas locais, que proporcionou a formação, em nível de graduação, a milhares de professores das redes estadual, municipal e privada.

Assim, a UEG deixa sua marca no Estado e no país pelo modelo universitário que adotou e construiu, enquanto instituição *multicampi*, presente em as microrregiões do Estado, visando o desenvolvimento regional mobilizado em prol da missão “de produzir e socializar o conhecimento científico e o saber além de desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do país”.

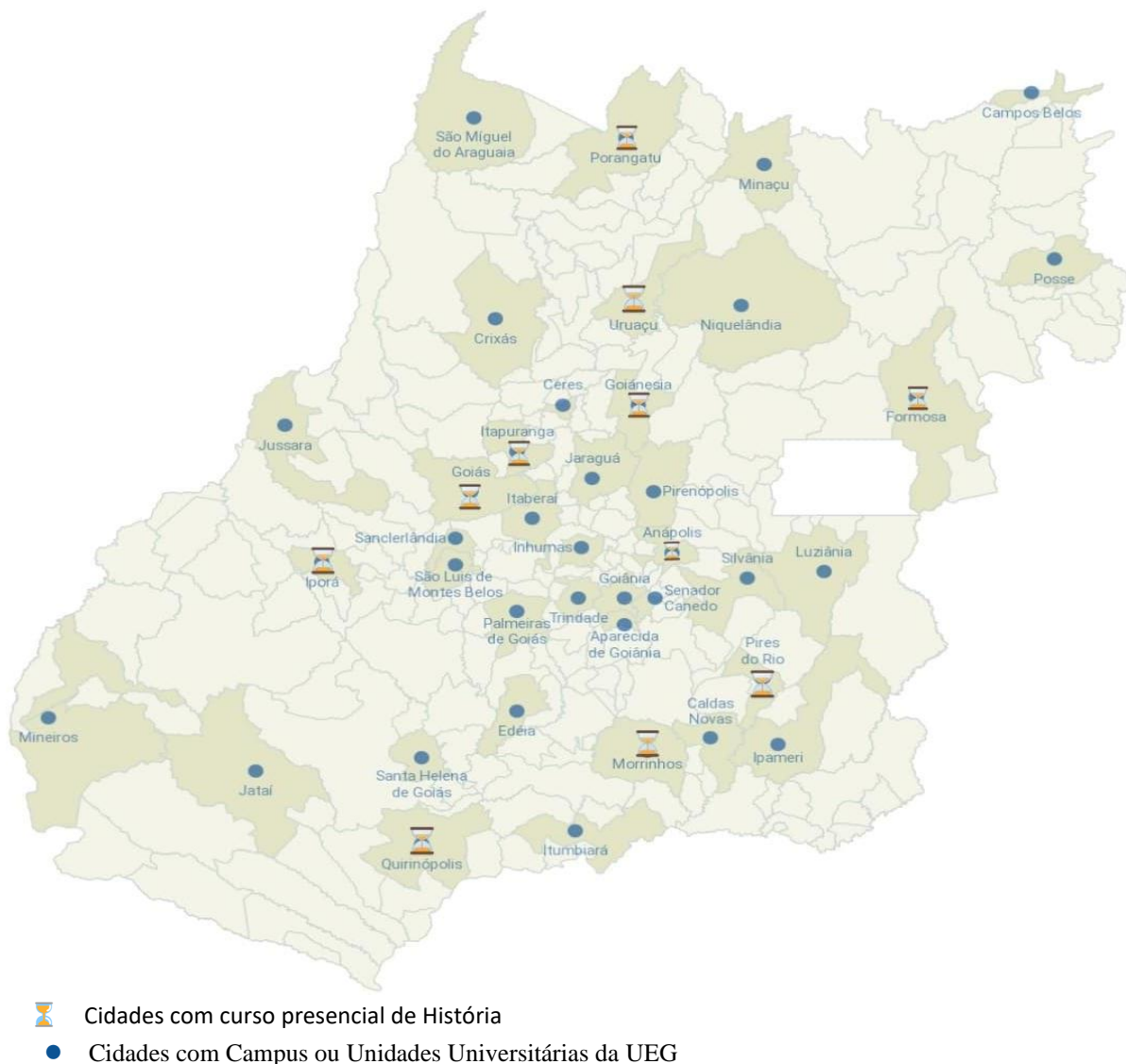
Quadro n. 02: Câmpus e Unidades da UEG

Câmpus Central - Sede: Anápolis – CET
Unidade Universitária de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior Unidade Universitária de Ceres Unidade Universitária de Goianésia Unidade Universitária de Jaraguá Unidade Universitária de Luziânia Unidade Universitária de Pirenópolis Unidade Universitária de Silvânia
Câmpus Metropolitanano - Sede: Aparecida de Goiânia
Unidade Universitária de Goiânia - ESEFFEGO Unidade Universitária de Goiânia - Laranjeiras Unidade Universitária de Inhumas Unidade Universitária de Senador Canedo Unidade Universitária de Trindade
Câmpus Nordeste - Sede: Formosa
Unidade Universitária de Campos Belos Unidade Universitária de Posse
Câmpus Cora Coralina - Sede: Cidade de Goiás
Unidade Universitária de Itaberaí Unidade Universitária de Itapuranga Unidade Universitária de Jussara
Câmpus Sul - Sede: Morrinhos
Unidade Universitária de Caldas Novas Unidade Universitária de Ipameri Unidade Universitária de Itumbiara Unidade Universitária de Pires do Rio
Câmpus Sudoeste - Sede: Quirinópolis
Unidade Universitária de Edéia Unidade Universitária de Jataí Unidade Universitária de Mineiros Unidade Universitária de Santa Helena de Goiás
Câmpus Oeste - Sede: São Luís de Montes Belos
Unidade Universitária de Iporá Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás Unidade Universitária de Sanclerlândia
Câmpus Norte - Sede: Uruaçu
Unidade Universitária de Crixás Unidade Universitária de Minaçu Unidade Universitária de Niquelândia Unidade Universitária de Porangatu Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia

Fonte: https://www.UEG.br/exec/listagem_unidades

Por sua perspectiva *multicampi*, interiorana, a UEG oferta o curso de licenciatura em História presencial em onze câmpus Anápolis, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Quirinópolis e Uruaçu. Há também a oferta a distância nas cidades de Águas Lindas de Goiás, Alto Paraíso de Goiás, Anápolis, Catalão, Inhumas, Mineiros, Niquelândia e Santo Antônio do Descoberto.

Figura n. 02 - Cidades onde o curso de História presencial é ofertado dentre os campus e Unidades Universitárias da UEG.



A UEG por sua estrutura *multicampi* e interiorização não apresenta um modelo uniforme de curso de História, mas as licenciaturas em História dialogam e seguem as mesmas legislações e diretrizes apresentando cara cada câmpus um Projeto Pedagógico de Curso que se mostram similares, todos se aproximam explicitamente do Materialismo Histórico-dialético o que permite aproximações entre as licenciaturas apesar das especificidades regionais.

Os cursos de Licenciatura em História fundamentam-se na concepção de ser humano como o sujeito da história, que, partindo da realidade concreta existente, constrói e transforma as condições de sua reprodução individual e social, cria representações e atribui sentido às suas ações, constrói e transforma as relações com seus semelhantes e com a natureza, orientado por interesses individuais e coletivos e por valores vigentes em cada contexto histórico.

O curso de História do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG é oferecido na modalidade Licenciatura em regime semestral com previsão de integralização regular em oito semestres (períodos), no mínimo, e até doze semestres, no máximo. O seu funcionamento teve início em 20 de fevereiro de 1986, tendo sido autorizado pelo Decreto Federal nº 94.209, de 10 de abril de 1987. (PPC, p.13. 2015)

Segundo o PPC a criação do curso de História se deu para atender à crescente necessidade de professores da disciplina no ensino fundamental e médio, bem como o perfil do egresso é o de licenciados com um consistente domínio dos saberes historiográfico e pedagógico.

Dentro da matriz curricular não há a expressão letramento político, mas o componente curricular de núcleo livre “Pensamento político moderno” como único componente curricular que expressamente dialoga com uma abordagem para o letramento político. Entretanto a concepção do curso revela traços para tal letramento ao se referenciar na concepção de ser humano como o sujeito da história, que, partindo da realidade concreta existente, constrói e transforma as condições de sua reprodução individual e social, cria representações e atribui sentido às suas ações, constrói e transforma as relações com seus semelhantes e com a natureza, orientado por interesses individuais e coletivos e por valores vigentes em cada contexto histórico (PPC, p.09. 2015).

A Unidade de Formosa da UEG foi criada em 1986 com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad (FECLISF), já o curso de Licenciatura em História foi autorizado pelo Decreto Federal Nº 94.381, de 27/05/1989, e reconhecido pela Portaria Ministerial Nº 1227, de 05 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União, em 06/12/1996.

Não há componentes curriculares que apresentem a expressão Letramento político, no entanto o curso de História na UEG Formosa apresenta uma perspectiva de promover em seus acadêmicos “o olhar crítico sobre a realidade social, ou seja, ao mesmo tempo em que adequa a formação discente ao mundo instituído, capacita os discentes a reconhecer este mundo instituído como uma construção, passível de ser remodelada pelo sujeito histórico.” (PPC, p.26. 2015) tal proposição dialoga com o a concepção que defendemos de Letramento político.

O Curso de História teve início em 1990, juntamente com esta Instituição, na época FACILGO (Faculdade de ciências e Letras e Goianésia), atual UEG - Câmpus Goianésia. Sendo autorizado pelo Decreto Federal de 14/10/1993 e reconhecido pela Portaria Ministerial Nº 1.210 de 05 de dezembro de 1996. A última renovação do reconhecimento se deu por meio da Resolução do CEE/CES N.68 de novembro de 2017, com vencimento previsto para 31/12/2018. Ainda que não houvesse componentes curriculares que apresentem a expressão Letramento político, a trajetória de lutas, debates e vivências universitárias nos impelem a ver o letramento político saltar as gaiolas epistemológicas e personificar a formação de professores e sua atuação.

A Unidade Universitária Cora Coralina é uma das mais antigas da Universidade Estadual de Goiás, tendo sido criada no final da década de 60, do século XX. Inicialmente chamada de Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás foi criada pela Lei Estadual nº 7.031, de 26 de junho de 1968. Atualmente, recebe a denominação de Unidade Universitária da UEG — Universidade Estadual de Goiás, esta última, criada pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999. Entretanto, não há componentes curriculares que apresentem a expressão Letramento político.

A história da UEG-Iporá tem suas raízes na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá (FECLIP) pelo decreto-lei Estadual de nº 2.520 de 30/10/1985 (DOE nº 14.899 de 13/10/1986), conforme Autorização Legislativa Consubstanciada na Lei Estadual nº 9.777 de 10/09/1985 (DOE nº 14.821, de 16/09/1985). A premissa do curso de História é a busca com a formação além da competência técnica e profissional, a capacidade articulação de diferentes saberes teóricos e práticos no exercício da vivência e da docência (PPC, p.32. 2015). Tal concepção dicotomiza com a noção de letramento político que defendemos que é essencialmente crítica e emancipadora pela *práxis*, faz articulação com uma dimensão técnica, mas também sinaliza para uma formação de professores que articule teoria e prática, ainda que não se expresse necessariamente por uma unidade.

O Campus/UEG em Itapuranga tem seu início embrionário no ano de 1985, assim surge a FECLITA (Faculdade de Educação Ciências e Letras de Itapuranga) criada pelo decreto nº 2.549 de 16/01/86 e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 98-955, de 15/02/1990. O curso de História prima pela formação de professores que tenham pleno domínio do conhecimento histórico para atuarem nos anos do ensino fundamental e médio, é preparar historiadores pesquisadores que possam atuar em vários outros espaços sociais e culturais. (PPC, p.25. 2015). Entretanto, não há componentes curriculares que apresentem a expressão Letramento político.

A Faculdade de Educação Ciências e Letras de Morrinhos (FECLEM) expressou a partir de sua criação em 1985 e o seu curso de História – Licenciatura Plena, reconhecido pela Portaria MEC n.º 424, de 18 de março de 1997. A grande ênfase do curso está na “preservação do meio ambiente e do patrimônio material e imaterial produzidos pelo homem ao longo do tempo e do espaço, capacidade de organizar e utilizar-se de arquivos, bem como, de assessorar atividades práticas relacionadas aos ofícios de professor e historiador” (PPC, p.33. 2015). Todavia, não há componentes curriculares que apresentem a expressão Letramento político e a aproximação do curso está direcionada a uma perspectiva técnica dos saberes históricos atrelados à arquivologia.

Antes de constituir-se como parte da Universidade Estadual de Goiás, a então chamada Unidade Universitária de Pires do Rio, denominava-se Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio, criada pelo Decreto Estadual nº 2.577, de 16 de abril de 1986. A formação dos licenciandos perpassa “o universo social em que vivem, dos processos históricos, das atitudes interdisciplinares, da dialética entre a teoria e a prática, da ação-reflexão-ação, da relação entre o trabalho acadêmico e o senso comum e da ética profissional”. (PPC, p.17. 2015) o que margeia possibilidades de um letramento político, mesmo que não haja a expressão ou componente curricular que o contemple.

A historiografia do Câmpus Porangatu - UEG arremete-se à função da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu, FECELP, primeiramente constituída como Faculdade de Filosofia de Porangatu, esta foi criada e autorizada pela Lei 9.550 de 6 de outubro de 1984, a Lei nº. 13.456, de 16 de abril de 1999, transformou a FECELP, (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu) em Unidade Universitária da UEG. Em 27 de agosto de 1999, através do Decreto Nº 5.112. No PPC não há componentes curriculares que apresentem a expressão Letramento político, bem como elementos que possibilitem associar a tal perspectiva.

A Unidade Universitária de Quirinópolis antes da criação da UEG era denominada Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ), criada pelo Decreto nº 2550, de 16 de janeiro de 1986, sendo a Licenciatura em História, foi autorizado pelo Decreto Federal Nº 94.209, de 10/4/1987. No PPC não há componentes curriculares que apresentem a expressão Letramento político, bem como elementos que possibilitem associar a tal perspectiva.

O campus Uruaçu da UEG foi criado com a então Faculdade de Ciências e Letras de Uruaçu em primeiro de maio de 1994. A concepção do curso está direcionada a formar professores na rede municipal de ensino da região. Não havendo no PPC componentes curriculares que apresentem a expressão Letramento político, bem como elementos que possibilitem associar a tal perspectiva.

As licenciaturas em História da UEG apresentam PPC estruturalmente similares e textualmente também, sendo em sua maioria reproduções do PPC do campus Anápolis. Em suma os cursos buscam formar profissionalmente professores para a Educação Básica de modo a dominarem saberes historiográficos, conteúdos específicos e saberes pedagógicos inerentes à formação na área de História que permita aos licenciados atuarem nos mais diversos campos de atuação do campo profissional, tanto pelas disciplinas, quanto pela pesquisa e extensão.

No tocante a extensão universitária a UEG tem adequado suas normatizações para atender às legislações nacionais. A Resolução CNE/CSE n. 07 de 2018 trata da curricularização da extensão por meio da inclusão obrigatória de atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação, de no mínimo, 10% do total da carga horária dos cursos. Assim, os projetos pedagógicos dos cursos devem ser constituídos por ações de extensão universitária. Hoje isto ainda não ocorreu nos PPC dos cursos de História em função de serem datados do ano de 2015, anteriores a Resolução. Contudo todos sinalizam para a importância e necessidade de cumprir créditos e horas de extensão como constitutivas da formação acadêmica. Apesar que a UEG já tinha a resolução CsA n. 1.025, de 22 de agosto de 2017 que vinculava a obrigatoriedade de 40 h de extensão universitária vinculada a atividades complementares.

Essa Resolução obrigou a UEG a RESOLUÇÃO CsU 990 (2021) que estabelece diretrizes para curricularização da extensão nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), abarcando duas formas a de Atividades Curriculares de Extensão (ACE) ou a de Componente Curricular de Extensão (CCE) conforme art. 7, bem como no art. 8 apresenta as modalidades de extensão análogas a resolução; INSTRUÇÃO NORMATIVA DA UEG n. 009 (2021), Define procedimentos para a curricularização da extensão nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás. Ou seja, dispõe dos prazos e adequações para a curricularização como previsto no art. 10; INSTRUÇÃO NORMATIVA DA UEG n. 001 (2022), define procedimentos adicionais para a curricularização da extensão nos cursos de graduação da UEG, enfatizando as possibilidades de os acadêmicos cursarem disciplinas cursadas em outra IES art. 2.

Em síntese, a UEG se constitui enquanto uma universidade *multicampi*, regional e interiorana, quiçá comprometida com a formação de profissionais para a realidade socioeconômica do Estado de Goiás e, dentre seus inúmeros cursos oferta História, que se constitui enquanto curso plural, adequado as múltiplas realidades regionais, mas quando olhamos para a escrita dos projetos de curso percebemos que os textos são similares quando não os mesmos com poucas adequações de local e identificação, mas quanto a abordagem dialogam como instituição na perspectiva de assumir o ser humano como o sujeito da história

capaz construir e transformar as condições de sua realidade individual e coletiva, com ênfase na formação para educação básica, crítica e democrática.

4.2 Os projetos de extensão do curso de História da UEG

Esta pesquisa parte do universo de pesquisa de 133 ações de extensão no recorte temporal de 2017 a 2021, delimitado a 80 projetos de extensão vinculadas aos câmpus ou unidades universitárias onde há a oferta do curso de História, chegando a 54 projetos vinculados ao curso de História. As análises partem dos relatórios finais destas ações disponibilizados pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE) da UEG, órgão executivo da universidade responsável pelo planejamento, coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de extensão, cultura e assuntos estudantis, em consonância com os objetivos da UEG previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e em sua Política de Extensão instituída por meio da Resolução CsA N. 1.045, de 22 de novembro de 2017.

Os projetos analisados seguem metodologicamente o recorte temporal 2018 a 2021 em função da publicação da Resolução n. 7 de 2018 do CNE que versa a obrigatoriedade da curricularização da extensão, com vistas a analisar os limites e perspectivas do letramento político na formação de professores de História da Universidade Estadual de Goiás, pelos projetos de extensão universitária.

Para tal, é imperativo compreender as concepções e sentidos de extensão universitária que perfazem a UEG e que são de atribuição da PrE. A Política de Extensão da UEG assevera que Extensão universitária

é um processo educativo, cultural, científico e político que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, com base na interlocução entre saberes, que tem como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade (RESOLUÇÃO CsA N. 1.045, Cap. I, art. 2º).

A concepção extensionista institucionalizada pela UEG se aproxima do que defendemos e foi postulado por Reis (1996) como extensão orgânica, pois apresenta textualmente um movimento mutuamente oxigenante e vivido da extensão na relação universidade e sociedade no sentido de assegurar transformações acadêmicas e sociais por meio da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão.

Além do mais, esse sentido de extensão foi amplamente defendido pelos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades

Públicas Brasileiras (2009 e 2010) "[...] sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade."

É preciso destacar que segundo a PrE-UEG as ações de extensão em toda a universidade se deram em números o quantitativo de 773 ações executadas em 2017; 749 ações executadas em 2018; 613 ações executadas em 2019; 220 ações executadas em 2020 e 182 ações executadas em 2021¹⁹. Como foram aprovadas pela PrE, estão todas supostamente em consonância com a Política de Extensão da UEG, para qual tais ações devem seguir as modalidades

I - Programa: conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), obrigatoriamente vinculados aos Niiexts, integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino entre os Câmpus da UEG, devendo possuir caráter orgânico institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado em médio e longo prazo; II - Projeto integrado: ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, promovendo a integração de até dois Câmpus da UEG, preferencialmente vinculados ao Niiexts, podendo ou não ser vinculados a um programa (forma preferencial — o projeto faz parte das ações nucleadas); III - Projeto isolado: ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado proposto por docentes desvinculados de Niiexts ou Programas; IV - Curso: ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e carga horária máxima de 60 (sessenta) horas, limitando-se a duas edições anuais; V - Minicurso/Oficina: ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático com carga horária máxima de 20 (vinte) horas; VI - Evento: ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade; VII - Prestação de serviços: realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público etc.); que se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem. (RESOLUÇÃO CsA N. 1.045, Cap. II, art. 9º)

Considerando essas questões, surgem algumas contradições. Diante das modalidades de extensão definidas nas diretrizes universitárias da UEG é possível perceber que majoritariamente as concepções e sentidos de extensão previstas no artigo 9º estão envoltas a uma perspectiva eventista-inorgânica, que conforme Reis (1996, p. 41) por primarem “como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do

¹⁹ informações extraídas da PrE - UEG. fonte:
https://www.UEG.br/pr/pre/conteudo/1802_acoes_de_extensao__UEG_

contexto ou do processo ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento da universidade.”.

O que fica expresso textualmente nas modalidades IV, Curso; V, minicurso/oficina; VI, Evento; VII, prestação de serviços; ambas tem como pressuposto o envolvimento da comunidade (art. 10) o que não implica em uma perspectiva de transformação social, acadêmica, humana, política e profissional dos acadêmicos, pois estão diretamente associadas à vinculação da universidade com a sociedade no sentido de contato por produto ou resolução de questão pontual da sociedade, além do que os alunos não são mencionados textualmente como inerentes ao processo das ações extensionistas, apenas se menciona os docentes e suas como proponentes de tais ações.

As modalidades I, II e III não legitimam textualmente uma perspectiva processual-orgânica de extensão a qual

tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e reciprocamente transformante (REIS, 1996, p. 41).

Entretanto, são as modalidades com maiores amplitudes e possibilidades de se desenvolver efetivamente ações extensionistas processuais orgânicas por suas definições de indissociabilidade e continuidade, modalidade I; ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, modalidade II e III, mas tais modalidades não explicitam a organicidade das ações de modo a tornarem o processo extensionista um laboratório vivo conforme Gurgel (1986).

Enquanto laboratório vivo, conforme Gurgel (1986), as ações são capazes de formar acadêmica e profissionalmente os discentes por serem protagonistas de suas formações. No caso das modalidades II e III isso não ocorre, tão pouco expressa uma intencionalidade política ou emancipadora da extensão, pois não há menção a *práxis* na formação dos discentes o que se constitui em uma lacuna na formação dos professores e demais profissionais egressos da UEG, pois “a concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na *práxis*.” de acordo com Curado Silva (2011, p. 22). Assim, a *práxis* é fulcral para uma perspectiva de extensão processual-orgânica, acadêmica e emancipadora por meio da *práxis* o que resulta em uma articulação vivida, sistêmica, oxigenante da realidade social com a realidade universitária em uma compreensão da totalidade e das possibilidades de transformações sociais.

Das 133 ações de extensão, foram selecionadas 80 ações, por serem registrados na PrE como projetos de extensão e os demais serem registrados como cursos ou eventos. Esses 80 projetos estão vinculados a câmpus ou unidades universitárias onde há o curso de História, conforme Quadro n. 03. Todas as ações foram disponibilizadas pela PrE à esta pesquisa por meio eletrônico diretamente do banco de dados da PrE.

Quadro n. 03: Projetos de extensão dos Câmpus e Unidades universitárias de cursos de História na UEG

Ano do projeto	2017	2018	2019	2020	2021	Total
n. de projetos	30	25	14	09	02	80

Fonte: Pesquisador pelos dados enviados da PrE (2022)

Para a análise destes projetos foram tomados os relatórios finais de projeto de extensão, observando aos seguintes critérios de inclusão: 1. ser projeto de extensão, 2. ser coordenado por professor efetivo do curso de História, 3. ter sido reeditado ao menos uma vez, 4. Apresentar produtos de natureza acadêmica e, 5. ser constituído por acadêmicos de História, no qual se espera o que eles sejam protagonistas e não ouvintes ou meros participantes.

O critério ser projeto de extensão, deve-se ao fato de que muitas ações são registradas como projetos de extensão, mas de fato são cursos, eventos ou atividades para horas complementares, uma perspectiva eventista-inorgânica de extensão, denotando que há uma discrepância de concepções e sentidos.

Esta pesquisa assume como extensão a perspectiva processual-orgânica e acadêmica por meio da *práxis* emancipadora, sendo necessário que a ação se caracterize por sua continuidade, por sua sistematização, por sua unidade teoria e prática e por seu desenvolvimento acadêmico e participação discente efetiva.

O critério ser coordenado por professor(a) efetivo(a) do curso de História, deve-se ao fato do professor temporário ter um vínculo com a instituição de no máximo 2 anos. O que poderia implicar em uma descontinuidade na efetivação dos projetos de extensão. Outro fato é que a instituição prima por alocar o professor temporário em disciplinas e não em projetos. Isso pode ser o motivo de um projeto de extensão ofertado por professores temporários não serem reeditados. O vínculo com o curso de História se dá pelo fato de que o docente oferta projetos envolvendo prioritariamente acadêmicos do curso ao qual está vinculado.

O critério ter sido reeditado ao menos uma vez, deve-se ao fato de que a continuidade dos projetos possibilita aprofundamentos e aperfeiçoamentos que assegurem a processualidade, oxigenação universidade e sociedade, organicidade, avaliação, realinhamentos e sistematização

necessários aos projetos de extensão. O critério apresentar produtos de natureza acadêmica, deve-se ao fato de que os projetos de extensão devem primar pela produção intencional de conhecimento e pelo desenvolvimento científico de seus partícipes, sendo necessário que os produtos dos projetos revelem tal natureza, ou seja, se expressem enquanto produção científica, principalmente na forma de resumos, artigos e capítulos de livros.

O critério de ser constituído por acadêmicos de História, enquanto protagonistas e não ouvintes ou meros participantes, deve-se ao fato de que a pesquisa se vincula ao curso de História e, portanto, futuros professores de História. Assim, a participação ativa dos estudantes nos projetos de extensão desde seu planejamento, podem favorecer a análise dos limites e perspectivas de letramento político expressos e que perpassem os projetos, sendo possível inferir se há um movimento de unidade teoria e prática na formação desses acadêmicos e mesmo dos projetos de extensão que esses integram.

Considerando os 80 projetos de extensão selecionados para análise, foram organizados quadros, por ano, com a listagem dos mesmos e vinculação de Câmpus e/ou unidade universitária. A análise foi realizada seguindo os critérios de inclusão para prosseguir na pesquisa. Dessa forma, o Quadro n. 04 apresenta os projetos de extensão de 2021.

Quadro n. 04: Projetos de extensão de 2021 e Câmpus ou Unidades Universitárias

N.	Título	Período de execução	Câmpus e/ou unidade universitária
1	Seguidores de esopo: contação de histórias	01/02/2021 a 31/12/2021	Câmpus nordeste - sede: Formosa
2	Temas da história de goiás	10/02/2021 a 31/12/2021	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis

Fonte: Pesquisador pelos dados enviados da PrE (2022)

Mediante análise dos projetos dispostos no Quadro n. 04, é possível afirmar que ambos são inadequados aos critérios de seleção desta pesquisa. O projeto “Temas da História de Goiás” não se adequou aos critérios, pois não foi reeditado e não apresentou produtos acadêmicos. E o projeto “Seguidores de Esopo: contação de histórias” não se adequou aos critérios, pois não possuem acadêmicos de História, enquanto acadêmicos, uma vez que o projeto foi desenvolvido por acadêmicos de pedagogia; não foi reeditado e não gerou nenhum produto acadêmicos.

O Quadro n. 05 apresenta os projetos de extensão de 2020.

Quadro n. 05: Projetos de extensão de 2020 e Câmpus ou Unidades Universitárias

N.	Título	Período de execução	Câmpus e/ou unidade universitária
1	Histórias do contemporâneo	02/09/2020 a 30/12/2020	Unidade universitária de Anápolis - CSEH - Nelson de abreu júnior
2	Memória artístico-cultural, história e sociedade: programa de produção e divulgação artística erudita e popular no memorial serra da mesa e regiões circunvizinhas	01/06/2020 a 31/12/2020	Câmpus norte - sede: Uruaçu
3	Organização, catalogação e digitalização do acervo paroquial de morrinhos - sécs. XIX e XX	01/02/2020 a 31/12/2020	Câmpus sul - sede: Morrinhos
4	Usos públicos da história na cidade de Uruaçu (Go)	03/02/2020 a 18/12/2020	Câmpus norte - sede: Uruaçu
5	História, cultura e literatura em goiás: diálogos entre a universidade e a comunidade	01/03/2020 a 30/11/2020	Unidade universitária de Inhumas
6	Seguidores de esopo: contação de histórias	02/03/2020 a 30/11/2020	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
7	Centro de memória/núcleo de documentação: higienização, catalogação e organização de documentos históricos na fundação educacional da cidade de Goiás (FECIGO) – “arquivo frei Simão DORVI”.	03/02/2020 a 31/12/2020	Câmpus cora coralina - sede: Cidade de Goiás
8	Pensar, investigar e produzir: a história e seus modos de ensinar e aprender	02/03/2020 a 27/11/2020	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
9	Leituras: conversas da história com a literatura e a filosofia	01/02/2020 a 31/12/2020	Unidade universitária de Itapuranga

Fonte: Pesquisador pelos dados enviados da PrE (2022)

O projeto “Usos públicos da história na cidade de Uruaçu (go)” não foi concluído devido ao contexto epidêmico, não foi reeditado e não apresentou produtos de natureza acadêmica, sendo inadequado.

O projeto “Seguidores de esopo: contação de histórias” está inadequado aos critérios, pois não possuem acadêmicos de história, enquanto acadêmicos, uma vez que o projeto foi desenvolvido por acadêmicos de pedagogia; não foi reeditado e não gerou nenhum produto acadêmico.

O projeto “organização, catalogação e digitalização do acervo paroquial de morrinhos - sécs. XIX e XX” foi coordenado por professor efetivo da UEG, destinado a acadêmicos do curso de história do campus Morrinhos, bem como com as disciplinas de metodologia do ensino de história e estágio supervisionado. Entretanto, o projeto não foi executado o tornando inadequado pela ausência ações, reedição e produtos acadêmicos.

O projeto “Centro de memória/núcleo de documentação: higienização, catalogação e organização de documentos históricos na fundação educacional da cidade de Goiás (FECIGO) – ‘arquivo frei Simão DORVI’” não foi desenvolvido devido ao contexto pandêmico. Portanto, tornando-se inadequado em todos os critérios, inclusive não há indicação de coordenador, somente possíveis discentes e comunidade externa.

O projeto “História, cultura e literatura em Goiás: diálogos entre a universidade e a comunidade” não apresentou nenhum discentes na equipe, tão pouco de história; não foi reeditado e não apresentou produtos acadêmicos, portanto tornou-se inadequado.

O projeto “Histórias do contemporâneo” não está vinculado ao curso de história, não apresentou discentes de história, não foi reeditado e não apresentou produtos acadêmicos, portanto, o projeto tornou-se inadequado.

O projeto “Pensar, investigar e produzir: a história e seus modos de ensinar e aprender” foi coordenado por professor efetivo da UEG; com a participação de acadêmicos do curso de história da disciplina de didática e metodologia do ensino de história; gerou produto acadêmico materiais didáticos a serem disponibilizados à rede de educação básica, mas não foi reeditado sendo assim considerado inadequado.

O projeto “Leituras: conversas da história com a literatura e a filosofia” foi coordenado por professor temporário, bem como não apresentou produtos acadêmicos segundo o relatório final em função do contexto pandêmico, sendo inadequado.

O projeto “Memória artístico-cultural, história e sociedade: programa de produção e divulgação artística erudita e popular no memorial serra da mesa e regiões circunvizinhas” apresenta na composição da equipe somente docentes da UEG, embora faça menção inconsistente de 04 a 05 estagiários; a pesquisa no relatório no campo afirma “o primeiro passo foi dado, daqui para frente, tentaremos dar prosseguimos a este trabalho convertendo-o em um projeto de extensão.”. O que indica que as ações de documentação não implicam em um projeto extensionista, mas técnico arquivista. A ação apresenta como produto acadêmico artigos escritos, mas não publicados em fase de revisão, tendo o “projeto” não sendo reeditado, assim tornando-se inadequado aos critérios.

O Quadro n. 06 apresenta os projetos de extensão de 2019.

Quadro n. 06: Projetos de extensão de 2019 e Câmpus ou Unidades Universitárias

N.	Título	Período de execução	Câmpus e/ou unidade universitária
1	Memória artístico-cultural, história e sociedade: programa de produção e divulgação artística erudita e popular no memorial serra da mesa e regiões circunvizinhas	01/02/2019 a 15/12/2019	Câmpus norte - sede: Uruaçu
2	Histórias e mais história: imaginação e prazer	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de pires do rio
3	Contadores de histórias – incentivo a prática de leitura	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de Porangatu
4	Tempo e espaço vivenciados: resgate cultural, natural e histórico em Itapuranga-go.	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de Itapuranga
5	Museu de história da UEG-câmpus Itapuranga, memória local e educação	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de Itapuranga
6	Urutaí nos trilhos da história: a história de Urutaí escrita por acadêmicos da UEG/Pires do rio.	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de pires do rio
7	Projeto interdisciplinar: visita cultural às cidades históricas de goiás	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de Goianésia
8	Ensino de geografia e história para a educação infantil	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de Jussara
9	A arte de contar história: o fermento para a imaginação	01/02/2019 a 15/12/2019	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
10	Centro de memória/núcleo de documentação: higienização, catalogação e organização de documentos históricos na fundação educacional da cidade de Goiás (FECIGO) – “arquivo frei Simão Dorvi”.	01/02/2019 a 15/12/2019	Câmpus cora coralina - sede: cidade de goiás
11	Projeto interdisciplinar: ciclo de palestras do curso de história	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de Goianésia
12	Leituras: conversas da história com a literatura e a filosofia	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de Itapuranga
13	Cine UEG “a história no cinema”	01/02/2019 a 15/12/2019	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
14	Valorização da cultura africana e afro-brasileira	01/02/2019 a 15/12/2019	Unidade universitária de Goianésia

Fonte: Pesquisador pelos dados enviados da PrE (2022)

O projeto “valorização da cultura africana e afro-brasileira” é projeto de extensão, foi coordenado por professor que atualmente não integra mais o quadro de professores da UEG. O projeto contou com acadêmicos do curso de história, apresentou como produto textos e apresentações de trabalhos no VI Simpósio de Ensino e Pesquisa, do Câmpus Goianésia, sendo o projeto uma reedição do ano de 2018 e 2017. Todavia torna-se inadequado pela coordenação do projeto não se enquadrar no critério de quadro funcional efetivo da UEG.

O projeto “Urutaí nos trilhos da história: a história de Urutaí escrita por acadêmicos da UEG/pires do rio”. Este foi coordenado por professor temporário; contou com acadêmicos do curso de história; não foi reeditado e não apresentou produtos de natureza acadêmica. Assim, o projeto tornou-se inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “tempo e espaço vivenciados: resgate cultural, natural e histórico em Itapuranga - Go.” Foi coordenado por professor do quadro temporário da UEG; o projeto não detalha a participação de discentes na equipe, embora no corpo informe a presença de acadêmicos de história, letras e biologia; a ação foi reeditada do ano de 2017 e apresentou como produto acadêmico a escrita de um artigo. Neste contexto, o projeto tornou-se inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto, “projeto interdisciplinar: visita cultural às cidades históricas de Goiás” foi coordenado por professora do quadro efetivo; não lista acadêmicos na equipe, mas na descrição foi direcionado a acadêmicos do curso de história; o projeto foi reeditado dos anos 2017 e 2018 e a ação se caracteriza por ser visitas técnicas não apresentando produtos acadêmicos. Assim, o projeto tornou-se inadequado à pesquisa.

O projeto, “projeto interdisciplinar: ciclo de palestras do curso de história” foi coordenado por professor temporário; o projeto não descreve acadêmicos de história na equipe; não foi reeditado ou produziu produtos acadêmicos, sendo os participantes espectadores de palestras direcionadas. Assim, o projeto tornou-se inadequado seguindo os critérios da pesquisa.

O projeto “museu de história da UEG-câmpus Itapuranga, memória local e educação” foi coordenado por professora temporária do curso de História; projeto com acadêmicos do curso de história; reedição de 2018 e 2017 este último ano o único com coordenação de professor efetivo visto que por diretrizes internas a PrE passou a não permitir coordenações de temporário a partir de 2020 o que fez com que o projeto parasse; não apresentou produtos acadêmicos. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “memória artístico-cultural, história e sociedade: programa de produção e divulgação artística erudita e popular no memorial serra da mesa e regiões circunvizinhas” foi

coordenado por professor do quadro efetivo; tendo como alunos bolsistas de extensão acadêmicos de história; projeto reeditado em 2020; o projeto não gerou produtos acadêmicos, apenas a organização e digitalização de acervo documental. Assim, o projeto está inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “leituras: conversas da história com a literatura e a filosofia” foi coordenado por professor temporário; contou com acadêmicos do curso de história; reeditado em 2018 e 2020 e apresentou produtos acadêmicos não publicados, mas socializados em eventos acadêmicos e grupos de estudos. Assim, tal projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “histórias e mais história: imaginação e prazer” foi coordenado por professora temporária; contou com acadêmicos de história; não foi reeditado e não apresentou produtos acadêmicos. Assim, o projeto está inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “ensino de geografia e história para a educação infantil” foi coordenado por professora do quadro temporário; não vinculado ao curso de história e sem acadêmicos de história e não reeditado o que o torna inadequado segundo os critérios da pesquisa.

O projeto “contadores de histórias – incentivo a prática de leitura” foi coordenado por professora do quadro temporário; vinculado ao curso de letras e sem presença de acadêmicos de história; não reeditado; não apresentou produtos acadêmicos. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “cine UEG ‘a história no cinema’” no relatório final não apresenta a coordenação; a equipe é interdisciplinar e sem protagonismo do curso de história; não reeditado. Assim, o projeto é inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “centro de memória/núcleo de documentação: higienização, catalogação e organização de documentos históricos na fundação educacional da cidade de Goiás (FECIGO) – “arquivo frei Simão Dorvi”. Não apresentou em seu relatório final dados da coordenação, embora esteja vinculado ao curso de história; o projeto reeditado em 2018 e 2020, mas não apresentou produtos acadêmicos publicados ou socializados, somente elementos de arquivagem e higienização documental. Assim, o projeto tornou-se inadequado à pesquisa.

O projeto “a arte de contar história: o fermento para a imaginação” não teve seu relatório final disponibilizado pela PrE o que inviabilizou a análise do projeto, tornando-o inadequado.

O Quadro n. 07 apresenta os projetos de extensão de 2018.

Quadro n. 07: Projetos de extensão de 2018 e Câmpus ou Unidades Universitárias

N.	Título	Período de Execução	Câmpus e/ou Unidade universitária
1	Contadores de história: uma história em cada canto	01/03/2018 a 31/12/2018	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
2	A arte de contar história: o fermento para a imaginação	01/03/2018 a 31/12/2018	Câmpus Sudoeste - Sede: Quirinópolis
3	Os contos de fadas e a diversidade sexual	01/03/2018 a 31/12/2018	Câmpus sul - sede: morrinhos
4	Projeto centro de memória: organização e digitalização de documentação em morrinhos – go	01/02/2018 a 31/12/2018	Câmpus sul - sede: morrinhos
5	Sexta - feira cultural - UEG câmpus Goianésia	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de Goianésia
6	Contadores de histórias - fermento a imaginação	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de Porangatu
7	O ensino da história e o Enem: letramento e interpretação de imagens como evidência histórica	01/02/2018 a 31/12/2018	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
8	Histórias e mais história: imaginação e prazer	01/03/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de pires do rio
9	Temas da história de goiás	01/03/2018 a 31/12/2018	Câmpus nordeste - sede: formosa
10	Projeto interdisciplinar: ciclo de palestras do curso de história	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de Goianésia
11	PARTILHANDO SABERES: Universidade à vista – VII	01/02/2018 a 31/12/2018	Câmpus norte - sede: Uruaçu
12	Cinema negro: produção de presença e consciência	01/02/2018 a 31/12/2018	Câmpus nordeste - sede: formosa
13	Contando e criando	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de pires do rio
14	Educação patrimonial: conhecer para preservar	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de Porangatu
15	Guardiões da memória: história de vida de congadeiros de Urutaí/goiás	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de pires do rio
16	Linguagens artísticas e patrimoniais: estudos e análises sobre a arte brasileira.	01/02/2018 a 31/12/2018	Câmpus cora coralina - sede: cidade de goiás
17	Leituras: Conversas da História com a Literatura e a Filosofia	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade Universitária De Porangatu
18	Visita guiada a ouro preto	01/05/2018 a 30/06/2018	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis

19	Valorização da cultura africana e afro-brasileira	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de Goianésia
20	Cidadania, diversidade e cultura da paz	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de Iporá
21	Projeto interdisciplinar: visita cultural às cidades históricas de goiás	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de Goianésia
22	Centro de memória/núcleo de documentação: higienização, catalogação e organização de documentos históricos na fundação educacional da cidade de Goiás (FECIGO) – “arquivo frei Simão DORVI”.	01/02/2018 a 31/12/2018	Câmpus cora coralina - sede: Cidade de Goiás
23	Memória, identidade, patrimônio e história	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de Porangatu
24	Museu de História da UEG-Câmpus Itapuranga, memória local e educação	01/02/2018 a 31/12/2018	Unidade universitária de Itapuranga
25	Festcurtas UEG	01/02/2018 a 31/12/2018	Câmpus norte - sede: Uruaçu

Fonte: Pesquisador pelos dados enviados da PrE (2022)

O projeto “a arte de contar história: o fermento para a imaginação” não está vinculado ao curso de história, mas ao curso de pedagogia, o que o torna inadequado à pesquisa.

O projeto “centro de memória/núcleo de documentação: higienização, catalogação e organização de documentos históricos na fundação educacional da cidade de goiás (FECIGO) – ‘arquivo frei Simão Dorvi’.” Foi coordenado por professora do quadro efetivo; contando com acadêmicos de história na sua equipe; projeto reeditado e com produtos acadêmicos socializados com a comunidade externa e científica. Assim, tal projeto se adequa aos critérios da pesquisa.

O projeto “cidadania, diversidade e cultura da paz” em seu relatório final não apresenta a coordenação da ação; desenvolvido com acadêmicos de história; não reeditado e com produtos acadêmicos; neste contexto o projeto torna-se inadequado para a pesquisa.

O projeto “cinema negro: produção de presença e consciência” foi coordenado por uma professora do quadro temporário; não vinculado ao curso de história; não reeditado e apresenta produtos acadêmicos como a produção de um curta-documentário. Todavia, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “contadores de história: uma história em cada canto” em seu relatório final não indica a coordenação da ação; contando em sua equipe com acadêmicos de história; não reeditado e com produto acadêmico não publicado. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “contadores de histórias - fermento a imaginação” coordenado por professor efetivo não está vinculado ao curso de história, composto por acadêmicos de letras, assim o projeto está inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “contando e criando” coordenado por professora efetiva não está vinculado ao curso de História e sim aos cursos de pedagogia e letras; é reedição de 2017, tendo como produto acadêmico a apresentação de banner na Mostra de Pesquisa local. Portanto não atendendo aos critérios da pesquisa, sendo inadequado.

O projeto “educação patrimonial: conhecer para preservar” foi coordenado por uma professora efetiva da UEG; está vinculado ao curso de História e às disciplinas de história do Brasil Colônia, história do Brasil Império e história de Goiás; projeto desenvolvido com acadêmicos de história; foi reeditado do projeto de 2017; apresenta produtos acadêmicos dentre eles o artigo: história da escola municipal Nossa Senhora da Piedade. Apresentação do projeto na abertura da 12ª semana dos museus na UEG campus Itapuranga. Assim, o projeto se adequa aos critérios da pesquisa.

O projeto “Festcurtas UEG” foi coordenado por professor efetivo da UEG, mas está vinculado ao curso de letras, assim está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “guardiões da memória: história de vida de congadeiros de Urutaí/Goiás” não apresentou os dados de coordenação em seu relatório final; ação extensionista está vinculada ao curso de história do campus Pires do Rio; ação extensionista reeditada de 2017 e o produto acadêmico artigo não foi publicado. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “histórias e mais história: imaginação e prazer” foi coordenado por professora do quadro temporário e o projeto está vinculado ao curso de pedagogia. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “leituras: conversas da história com a literatura e a filosofia” foi coordenado por professor temporário; projeto vinculado ao curso de história nas disciplinas de história das Américas e história e ciências sociais com discentes do curso; o projeto foi reeditado em 2019 e 2020; apresentando produtos acadêmicos como grupos de estudo e artigos a serem publicados. Assim, o projeto está inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “linguagens artísticas e patrimoniais: estudos e análises sobre a arte brasileira” foi coordenado por professora efetiva da UEG; o projeto está vinculado ao curso de história,

com presença de acadêmicos do curso; apresentou como produtos acervo fotográfico e também contribuiu para a concepção da disciplina, gestão dos acervos culturais, prevista para o primeiro semestre de 2019, no mestrado profissional em estudos culturais, memória e patrimônio, do curso de história, campus cora coralina; todavia o projeto não foi reeditado o que o torna inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “memória, identidade, patrimônio e história” foi coordenado por uma professora efetiva da UEG; o projeto está ligado ao curso de história e às disciplinas de história do Brasil Colônia e Império e História de Goiás, contando com a colaboração de acadêmicos do curso de história; gerou como produto acadêmico principal texto didático sobre a história de Porangatu para uso nas escolas de ensino fundamental. Todavia o projeto não foi reeditado, assim tornando-se inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “museu de história da UEG-câmpus Itapuranga, memória local e educação” foi coordenado por uma professora temporária do curso de história; o projeto está ligado às disciplinas história do Brasil I e História de Goiás, contando com acadêmicos do curso; reeditado em 2018 e 2019 último ano em que a PrE permitiu a coordenação de projetos por professores em regime de contrato temporário; apresentou entre os produtos acadêmicos resumo expandido no V CEPE. Assim, tal projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “o ensino da história e o Enem: letramento e interpretação de imagens como evidência histórica” em seu relatório final não apresentam dados da coordenação, tão pouco contêm acadêmicos na equipe. Assim o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “os contos de fadas e a diversidade sexual” é coordenado por professor efetivo do curso de letras e vinculado a este curso, não contendo acadêmicos de história em sua equipe. Assim, o projeto está inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “partilhando saberes: universidade à vista - VII” foi coordenado por professor do quadro efetivo do curso de história, estando o projeto vinculado a disciplina didática e metodologia de história e componente curricular estágio supervisionado obrigatório do curso de história; tendo na composição da equipe acadêmicos do curso; gerando entre os produtos acadêmicos aulas ministradas a educação básica nível médio; todavia o projeto não foi reeditado o tornando inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto, “projeto centro de memória: organização e digitalização de documentação em morrinhos- go” foi coordenado por professor efetivo da UEG; com acadêmicos do curso de História; reeditado de 2017; a natureza prática da ação extensionista gerou como produto a organização de acervo digital e um relato de experiência, de autoria do coordenador, apresentado no V CEPE. Assim, o projeto se torna adequado aos critérios da pesquisa.

O projeto, “projeto interdisciplinar: ciclo de palestras do curso de história” foi coordenado por professor efetivo, mas na composição da equipe não é descrita acadêmicos, tão pouco do curso de história ou mesmo protagonismo estudantil; o projeto não se configura como projeto e sim como evento; reeditado em 2019. Assim, o projeto está inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto, “projeto interdisciplinar: visita cultural às cidades históricas de goiás” a ação é coordenada por um professor efetivo, mas não se configura como projeto uma vez que está pautado somente em visitas; não apresenta acadêmicos do curso de história na equipe, somente o coordenador. Ação é uma reedição de 2017, sendo reeditada em 2019, mas está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “sexta-feira cultural - UEG câmpus Goianésia” não apresenta em seu relatório final dados da coordenação, entretanto está inadequado aos critérios da pesquisa, pois está vinculado ao curso de pedagogia.

O projeto “temas da história de goiás” foi coordenado por professor efetivo da UEG vinculado à disciplina história de goiás (do curso de história), contendo acadêmicos do curso; gerando como produto acadêmico participação em eventos e a possível publicação de um livro; entretanto não foi reeditado o que torna o projeto inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “valorização da cultura africana e afro-brasileira” foi coordenado por professor que não pertence mais ao quadro de docentes da UEG, bem como o projeto não descrevia na equipe acadêmicos somente docentes. Portanto, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “visita guiada a ouro preto” a ação foi coordenada por professor efetivo da UEG, articulou-se às disciplinas "História moderna I e II" e "História e cultura-afro-brasileiras", ministradas pelo coordenador do projeto no curso de História da UEG-Quirinópolis; a ação não se configurou como projeto de extensão, mas como horas complementares, sendo uma visita técnica; sendo reeditado de 2017. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O Quadro n. 08 apresenta os projetos de extensão de 2017.

Quadro n. 08: Projetos de extensão de 2017 e Câmpus ou Unidades Universitárias

N.	Título	Período de execução	Câmpus e/ou unidade universitária
1	O ensino de história na 1ª fase do ensino fundamental o uso de vídeos como recurso de ensino nas aulas de história	01/04/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Itapuranga
2	Tempo e espaço vivenciados: resgate cultural, natural e histórico em Itapuranga-go.	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Itapuranga

3	Workshop english: making learning	01/04/2017 a 31/12/2017	Câmpus sul - sede: morrinhos
4	Uma pauta para a educação étnico-racial	01/03/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Goianésia
5	Guardiões da memória: história de vida de congadeiros de Urutaí/goiás	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de pires do rio
6	Fatias do tempo na história do norte goiano: memória e preservação	01/02/2017 a 31/12/2017	Câmpus norte - sede: Uruaçu
7	Contando e recontando histórias por aí	02/02/2017 a 21/12/2017	Câmpus norte - sede: Uruaçu
8	Projeto interdisciplinar: visita cultural às cidades históricas de goiás	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Goianésia
9	Educação patrimonial: conhecer para preservar	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Porangatu
10	Sobre o tabuleiro da vida: um diálogo entre história e xadrez	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de pires do rio
11	Museu de história da UEG-câmpus Itapuranga, memória local e educação	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Itapuranga
12	Projeto interdisciplinar: ciclo de palestras do curso de história	01/02/2017 a 31/07/2017	Unidade universitária de Goianésia
13	Cine África	01/02/2017 a 31/12/2017	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
14	O uso de fontes históricas no ensino de história: documentos escritos e não escritos.	01/02/2017 a 31/12/2017	Câmpus norte - sede: Uruaçu
15	Partilhando saberes: universidade a vista – vi	02/01/2017 a 23/12/2017	Câmpus norte - sede: Uruaçu
16	Valorização da cultura africana e afro-brasileira	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Goianésia
17	Visita guiada a ouro preto	01/05/2017 a 30/06/2017	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
18	Arquivando histórias: o acervo documental de Porangatu	01/02/2017 a 31/07/2017	Unidade universitária de Porangatu
19	Formação histórica e filosófica e a literatura como síntese na UEG – Itapuranga	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Porangatu
20	Contadores de histórias - fermento a imaginação	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Porangatu
21	Nos caminhos de anhanguera, a prosa e a poesia goiana vão à escola.	01/02/2017 a 31/07/2017	Unidade universitária de Iporá
22	Contando e criando	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de pires do rio
23	Formação continuada para professores de geografia da rede pública de ensino da microrregião meia ponte, estado de goiás: a busca da interdisciplinaridade em temas geográficos.	01/02/2017 a 31/07/2017	Câmpus sul - sede: morrinhos
24	Sexta - feira cultural - UEG câmpus Goianésia	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Goianésia
25	Os desafios da prática docente, ensino e planejamento: formação continuada para professores do ens. Fundamental I e II.	01/02/2017 a 31/12/2017	Câmpus norte - sede: Uruaçu
26	Very good! Muy bien! Inglês e espanhol na UEG campus Uruaçu	01/02/2017 a 31/12/2017	Câmpus norte - sede: Uruaçu
27	Cine UEG “a história no cinema”	01/02/2017 a 31/12/2017	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
28	Projeto centro de memória: organização e digitalização de documentação em morrinhos – go	01/02/2017 a 31/12/2017	Câmpus sul - sede: morrinhos

29	A arte de contar história: o fermento para a imaginação	01/02/2017 a 31/12/2017	Câmpus sudoeste - sede: Quirinópolis
30	Literatura indígena e interculturalidade na educação básica: intersubjetividades colonizadas.	01/02/2017 a 31/12/2017	Unidade universitária de Itapuranga

Fonte: Pesquisador pelos dados enviados da PrE (2022)

O projeto “a arte de contar história: o fermento para a imaginação” não está vinculado ao curso de História, mas ao curso de pedagogia; a ação extensionista tornando-o inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “arquivando histórias: o acervo documental de Porangatu” foi coordenado por uma professora efetiva do curso de história; a ação pode não ser vista como projeto de extensão em função de sua natureza técnica com ênfase em atividades da arquivologia, tendo o projeto uma natureza prática em detrimento da unidade teoria e prática; o projeto não foi reeditado em anos posteriores; os produtos acadêmicos indicados são um artigo científico apresentado no CEPE, e que seria posteriormente encaminhado para publicação em revista científica e um trabalho de conclusão de curso abordando a pesquisa em história local, e a dificuldade de acesso aos documentos históricos, que posteriormente ser encaminhada para publicação em revista científica; a ação contou com 20 acadêmicos do curso de história, letras e geografia, não havendo indícios de protagonismo dos acadêmicos de história para além do trabalho de uma acadêmica de história indicado como produto. Assim, o projeto é tomado como inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “cine África” é uma ação de extensão que consiste na exibição de filmes e rodas de conversas, assumindo um caráter eventista-inorgânico (cine-clube) com ênfase na geração de créditos/horas complementares; o projeto foi coordenado por uma professora temporária do curso de história; não foi reeditado; apresentou como produtos a produção de resumos expandidos; embora o projeto descreva a participação do público alvo/comunidade no programa/projeto no quantitativo de 500 pessoas e apresente bolsistas de extensão as descrições das ações não evidenciam o protagonismo de acadêmicos do curso de história, tão pouco uma relação de unidade praxica. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “cine UEG ‘a história no cinema’” em seu relatório final de projetos de extensão não apresenta dados da coordenação da ação; o projeto foi reeditado no ano de 2019; os produtos acadêmicos foram resumos expandidos publicado no IV congresso regional de história; comunicação oral no SEPE - seminário de ensino pesquisa e extensão, e na escola campo, resultados similares ao projeto do ano de 2019; embora direcionado ao curso de história nas disciplinas de contemporânea I e II e Brasil I e contando com discentes na equipe as ações

descritas evidenciam uma relação teoria e prática quanto as análises de filmes não sendo uma perspectiva de *práxis*. Assim, o projeto está inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “contadores de histórias - fermento a imaginação” foi coordenado por uma professora temporária do curso de letras, não havendo vínculo ao curso de história ou participação de acadêmicos de história; o projeto foi reeditado em 2018; os produtos acadêmicos gerados foram resumos simples publicados nos anais do VII congresso acadêmico científico do câmpus Porangatu. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “contando e criando” coordenado por professora efetiva não está vinculado ao curso de história e sim aos cursos de pedagogia e letras; sendo reeditado em 2018, tendo como produto acadêmico a apresentação de banner na mostra de pesquisa local. Portanto não atendendo aos critérios da pesquisa, sendo inadequado.

O projeto “contando e recontando histórias por aí” foi coordenado por professora do quadro temporário do curso de pedagogia ao qual a ação extensionista está vinculada; o projeto não foi reeditado e não apresentou produtos acadêmicos o que denota a ausência de intencionalidade quanto a extensão universitária. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “educação patrimonial: conhecer para preservar” foi coordenado por uma professora efetiva da UEG; está vinculado ao curso de história e ligado às disciplinas de história do brasil colônia e império e história regional; projeto reeditado em 2018 foi desenvolvido com acadêmicos de história; apresenta produtos acadêmicos dentre eles: gerou disciplina de núcleo livre "história do norte goiano, gerou trabalhos de conclusão de curso com temas sobre o patrimônio histórico de Porangatu e sobre o povoamento e expansão da pecuária na região no século XIX, as populações indígenas que habitavam a região antes dos colonizadores. Continuidade da pesquisa sobre a história de Porangatu e a publicação de guia de visita ao centro histórico de Porangatu com fundamentação teórica. Divulgação do artigo: as contribuições do estudo do patrimônio para a história local e para o ensino de história, entre os professores da escola campo; a relação dos acadêmicos com os conteúdos e práticas da ação extensionista revelam possibilidades de uma perspectiva praxica de unidade teórica e prática ao passo que os saberes da sala de aula eram postos em prática e a prática era questionada em reuniões de estudo semanais. Assim o projeto está adequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “fatias do tempo na história do norte goiano: memória e preservação” de acordo com o relatório final de projetos de extensão não foi executado tendo sido solicitado seu cancelamento em março de 2017, assim o projeto não contempla os critérios desta pesquisa.

O projeto “formação continuada para professores de geografia da rede pública de ensino da microrregião meia ponte, estado de goiás: a busca da interdisciplinaridade em temas geográficos.”. De acordo com o relatório final de projetos de extensão está vinculado ao curso de geografia sendo coordenado por professora efetivo do curso e contendo em sua equipe apenas um professor do curso de geografia. Assim, o projeto tornou-se inadequado aos critérios desta pesquisa.

O projeto “formação histórica e filosófica e a literatura como síntese na UEG – Itapuranga” a ação extensionista se configura como projeto de extensão, coordenado por professor efetivo do curso de História, curso ao qual está vinculado o projeto; o projeto não foi reeditado; apresentou como produtos acadêmicos apresentações em eventos de cunho acadêmico, como a XVI Semana de História e I Colóquio Internacional que foi realizado na cidade de Itapuranga, no Câmpus UEG dessa respectiva cidade. Nesse sentido, também apresentaram as suas pesquisas no VI Congresso Acadêmico Científico realizado pela UEG de Porangatu. Importante ressaltar que vários participantes, apresentaram o resultado de suas pesquisas nas Semanas de Cursos do Câmpus Porangatu, tais como, Semana de Letras, de Biologia e outras; os acadêmicos do curso de História são membros da equipe do projeto e participam de grupos de estudos por meio do qual escreveram artigo não publicado. Todavia este projeto não atende a todos os critérios desta pesquisa.

O projeto “Guardiões da memória: história de vida de congadeiros de Urutaí/Goiás” em seu relatório final não apresenta os dados da coordenação da ação; embora seja vinculado ao curso de História e ter acadêmicos do curso em sua equipe, o projeto não apresentou produtos acadêmicos apenas indicou o levantamento de dados referentes à festa de Nossa Senhora do Rosário que acontece anualmente em Urutaí, mas não publicados o que evidencia a ausência de avaliação e acompanhamento das ações do projeto. Neste sentido o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “Histórias e mais história: imaginação e prazer” foi coordenado por uma professora do quadro temporário da UEG, do curso de Pedagogia ao qual o projeto está vinculado. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “Literatura indígena e interculturalidade na educação básica: Intersubjetividades colonizadas.” Foi coordenado por professor temporário que não integra mais o quadro da UEG; a ação extensionista não se configura como projeto de extensão por primar pela geração de horas complementares como produto, não havendo produto acadêmico publicado; a ação não possui acadêmicos de História em sua equipe. Neste sentido o projeto está inadequado aos critérios desta pesquisa.

O projeto “Museu de História da UEG-Câmpus Itapuranga, memória local e educação” é um projeto de extensão, coordenado por uma professora efetiva do curso de História reeditado três vezes nos anos 2017 por professora efetiva e nos anos 2018 e 2019 por professores temporários, sendo que a partir de 2020 a PrE não mais permitiu a coordenação de professores do quadro temporário o que interrompeu com o projeto; contando com a participação de 40 acadêmicos do curso de História, o projeto está vinculado as disciplinas de Estágio Supervisionado de História I e II, História do Brasil I, II e III, História Regional; o projeto tem gerado produtos acadêmicos como palestras, oficinas e visitas guiadas, bem como um Resumo expandido "Museu de História da UEG-Campus Itapuranga: pesquisa, extensão e ensino". Portanto, ao analisarmos as ações deste projeto percebemos que não abarca a totalidade dos critérios da pesquisa.

O projeto “Nos caminhos de Anhanguera, a prosa e a poesia goiana vão à escola.” Não se configura como projeto de extensão, mas como curso; foi coordenado por uma professora temporária do curso de Letras ao qual o projeto está vinculado, não tendo o projeto gerado produtos acadêmicos ficando restrito a expectadores de ações docentes. Neste sentido o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “O ensino de história na 1a fase do ensino fundamental o uso de vídeos como recurso de ensino nas aulas de história” não se configura como projeto de extensão, mas como prestação de serviço, o que revela uma relação prática em detrimento da *práxis*; foi coordenado por uma professora efetiva do curso de História estando vinculado a disciplina de Didática e estágio supervisionado II, com os quais houve muita interação, vez que participaram acadêmicos do 4 ano do curso de História e duas participantes externas a unidade; não foi reeditado e a ação contou apenas com uma acadêmica na composição da equipe e não apresentou produtos acadêmicos, pois teve um resumo expandido, para relatar as experiências do mesmo durante o ano de 2017 que não foi publicado. Assim, o projeto está inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “O uso de fontes históricas no ensino de história: documentos escritos e não escritos.” a ação de extensão não se configura como projeto, pois está voltado a regências do estágio supervisionado em História, curso ao qual está vinculado a ação que foi coordenada por uma professora temporária; a ação não foi reeditada e não gerou produtos acadêmicos publicados somente o estimula a confecção de artigos. Assim, o projeto está inadequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “Os desafios da prática docente, ensino e planejamento: formação continuada para professores do ens. fundamental I e II.” Não se configura como projeto de extensão, mas

como curso de formação continuada; não sendo indicado no relatório final de pesquisa dados da coordenação da ação, mas a composição da equipe é majoritariamente de docentes o que evidencia a falta de protagonismo dos acadêmicos do curso de História uma vez que a proposta está vinculada aos cursos de Pedagogia e História; a ação não foi reeditada e não apresentou produtos acadêmicos tão somente houve o cumprimento de avaliações para certificação como seminários, projeto de ensino e trabalho escrito o que revela um caráter prático das ações em detrimento da *práxis*. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “Partilhando saberes: universidade a vista – VI” se configura como prestação de serviços por se organizar como aulas gratuitas pré-vestibular; a ação está vinculada ao curso de História, mas foi desenvolvido com os cursos de Ciências contábeis, Pedagogia e História, não havendo protagonismo dos acadêmicos de História; o projeto reeditado em 2018 não apresentou produtos acadêmicos para além das regências. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “Projeto centro de memória: organização e digitalização de documentação em Morrinhos – GO” a ação de extensão se configura como projeto de extensão pela concepção das ações propostas, sendo vinculado às disciplinas contemporâneas, da História de Goiás e História e Historiografia do Sul de Goiás; coordenado por professor efetivo do curso de História; reeditado em 2018; embora na composição da equipe o projeto conte com uma bolsista e uma acadêmica participante não há evidências do protagonismo acadêmico dessas estudantes no decorrer e nos resultados do projeto que apresentou como produtos acadêmicos publicações de autoria do coordenador do projeto sua tese de doutorado, cinco artigos de opinião e um capítulo de livro. Assim, o projeto está adequado aos critérios de pesquisa.

O projeto “Projeto interdisciplinar: ciclo de palestras do curso de História” a ação de extensão não se configura como projeto de extensão e sim como palestras; foi coordenado por professora temporária da UEG; a ação foi vinculada ao curso de História, embora na composição da equipe tenha somente docentes o que reforça a natureza de palestras ministradas aos discentes vistos como expectadores e consumidores da ação; o projeto foi reeditado nos anos 2018 e 2019, mas não apresentou produtos acadêmicos ficando restrito a realização de quatro ciclos de palestras com temas da área da História. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “projeto interdisciplinar: visita cultural às cidades históricas de Goiás” não se configura como projeto, mas como visita técnica vinculada ao curso de História; foi coordenado por professora do quadro efetivo; não lista acadêmicos na equipe apenas docentes, mas na descrição foi direcionado a acadêmicos do curso de História; a ação foi reeditado nos anos 2018

e 2019 com as mesmas articulações e sentidos; não apresentando produtos acadêmicos o que denota o caráter eventista-inorgânico da ação que tem perspectiva prática. Assim, o projeto tornou-se inadequado à pesquisa.

O projeto “Sexta - feira cultural - UEG câmpus Goianésia” é uma ação extensionista que não se configura como projeto de extensão, mas como evento; foi coordenado por professora efetiva do curso de Pedagogia ao qual está vinculada a ação, não apresentando produtos acadêmicos para além da execução do evento. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “Sobre o tabuleiro da vida: um diálogo entre História e Xadrez” a ação de extensão é descrita no relatório final como curso quando diz da interdisciplinaridade “O curso desenvolveu pensamento através da história, geografia, pedagogia e letras.”; não apresenta em seu relatório final dados da coordenação da ação; não foi reeditado ou apresentou produtos acadêmicos, apenas partidas de Xadrez. Assim, a ação não se adequa aos critérios da pesquisa.

O projeto “Tempo e espaço vivenciados: resgate cultural, natural e histórico em Itapuranga-GO.” A ação de extensão se configura como projeto de extensão; coordenada por professor temporário e não vinculado ao curso de História; não apresentou produtos acadêmicos e foi reeditado em 2019. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “Uma pauta para a educação étnico-racial” não se configura como projeto uma vez que o próprio relatório final descreve como curso vinculado ao curso de Pedagogia; não tem acadêmicos de História; não foi reeditado; não apresentou produtos acadêmicos apenas a elaboração de uma disciplina Educação para as relações Étnico-Racial o que denota o caráter voltado ao docente em detrimento dos discentes. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “Valorização da cultura africana e afro-brasileira” é projeto de extensão, foi coordenado por professor temporário que atualmente não integra mais o quadro de professores da UEG. O projeto contou com acadêmicos do curso de História ao qual está vinculado; apresentou como produto a produção de textos e Participação e apresentação de trabalhos - IV Simpósio de Ensino e Pesquisa. Câmpus Goianésia-Go; o projeto assume o caráter prático com atividades de práticas curriculares, sendo o projeto reeditado em 2018 e 2019. Todavia o projeto não se enquadra nos critérios desta pesquisa.

O projeto “Very good! muy bien! inglês e espanhol na UEG campus Uruaçu” se configuram como curso e não como projeto de extensão; foi coordenado por professor efetivo do curso de História; não foi reeditado; apresenta acadêmicos de História na equipe, mas sem protagonismo, pois eles são participantes dos cursos ministrados; parte da ação não foi

executada em função da ausência de docentes falantes de espanhol; os produtos acadêmicos foram publicados nos Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim, o curso está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “visita guiada a ouro preto” a ação não se configura como projeto, mas como atividade complementar, sendo uma visita técnica; não apresenta dados da coordenação em seu resumo final não vinculado ao curso de História e sim a Administração, Gastronomia, Hotelaria; sendo reeditado em 2018. Assim, o projeto está inadequado aos critérios da pesquisa.

O projeto “Workshop english: making learning” é uma ação extensionista que se configura como curso; foi coordenado por professora temporária do curso de Letras ao qual o curso está vinculado; não há discentes na composição da equipe; sem produtos acadêmicos o curso se articula por aulas. Assim, o curso está inadequado aos critérios da pesquisa.

Dos 80 projetos vinculados a câmpus ou unidades universitárias onde há o curso de História, conforme o quadro n. 03, pode-se constatar que somente 54 estavam vinculados ao curso de História, conforme Quadro n. 09. Os demais estavam vinculados a outros cursos que o câmpus ou unidades universitárias em que há o curso de História ofertam.

Quadro n. 09: Projetos de extensão vinculados ao curso de História na UEG

Ano do projeto	2017	2018	2019	2020	2021	Total
n. de projetos	17	19	11	06	01	54

Fonte: Pesquisador pelos dados enviados da PrE (2022)

Ao analisarmos os 80 projetos de extensão, disponibilizados pela PrE, vinculadas aos câmpus ou unidades universitárias onde há presença do curso de História, pelas análises dos relatórios finais de projetos de extensão é possível apontar algumas considerações. A primeira asserção é de que nem todos os relatórios disponibilizados são de projetos de extensão e nem todos as ações e projetos estavam vinculados ao curso de História critério de inclusão nesta pesquisa. Dos projetos executados em câmpus ou unidades universitárias com oferta do curso de História, mas não vinculados ao curso de História temos: 1 de 2 projetos no ano 2021; 3 de 9 projetos no ano de 2020; 3 de 14 no ano de 2019; 6 de 25 no ano de 2018 e 13 de 30 no ano de 2017; totalizando 26 projetos dos 80 disponibilizados e analisados, o que representa 32,5% dos projetos. Na contradição, temos 54 projetos vinculados ao curso de História, os quais foram analisados, sendo possível concluir alguns pontos.

Um dos pontos relaciona-se aos projetos que eram ofertados por professores temporários, o que implica no movimento de uma inconstância de efetivação de projetos

processuais e orgânicos, considerando que um professor temporário pode ser substituído a cada ano ou dois, conforme contratação. Eis, que todos os temporários deixaram a instituição final de 2019, conforme dados da PrE e desde então, não foi mais possível coordenarem projetos de extensão.

Importante salientar que todos os 08 câmpus da UEG aprovaram projetos de extensão para serem efetivados e estes se distribuíram em 05 câmpus sedes e 08 unidades universitárias, havendo um predomínio de projetos de extensão no Câmpus Norte - Sede: Uruaçu com o total de 20 projetos e tendo somente 01 no Câmpus Metropolitano - Sede: Aparecida de Goiânia, sendo este na Unidade universitária de Inhumas.

Estes dados revelam que uma concentração de projetos de extensão no norte do estado e em unidades mais interioranas, sendo intrigante observar que regiões com maior densidade populacional e econômica ofertem menos projetos de extensão que regiões índices inferiores.

Outro dado que chama atenção é quanto a natureza das ações extensionistas, pois embora a UEG classifique todas as ações como projetos de extensão majoritariamente estas não são projetos, pois se adequam a perspectiva eventista-inorgânica uma vez que as modalidades predominantes são de cursos, eventos e prestação de serviços com vistas a geração de créditos ou horas complementares.

Neste contexto os projetos executados pela UEG refletem uma pseudoconcreticidade que de acordo com Kosik (1976, p. 24) “é justamente a existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade.”, ou seja, as ações extensionistas se aprovam como projetos de extensão e se travestem estruturalmente e textualmente enquanto projetos, mas na sua realidade são ações de extensão como cursos, eventos, prestação de serviços ou assistencialismo e não projetos e esta pesquisa assume a necessidade das ações extensionistas se expressarem por projetos conforme a tipologia de Reis (1996). Pois, dentro da lógica da pseudoconcreticidade “O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” conforme Kosik (1976, p. 15).

As análises dos projetos de extensão explicitaram uma realidade concreta ou uma pseudoconcreticidade que é legitimado institucionalmente nas contradições do trabalho concreto o qual perpassa as dimensões históricas, ideológicas, políticas, econômicas e culturais. Sendo historicizado por um movimento dialético e das contradições, tornando-se um processo de passagem do concreto (abstrato apresentado) ao abstrato (concreto pensado) e retorno ao concreto (abstrato apresentado modificado) sendo influenciado por múltiplas determinações.

Segundo Kochhann (2019, p. 56) essas múltiplas determinações tornam a realidade postam ou o abstrato em pseudoconcreticidade ou falso concreto que ao nos lançarmos em uma análise da totalidade e das contradições encontradas podem “apresentar-se como abstrato pensado ou concreto pensado. Essas mesmas mediações podem fomentar o movimento do abstrato ao concreto.”. Que para romper com a pseudoconcreticidade torna necessário apreender a essência do fenômeno e não sua aparência, conforme Kosik (1976, p. 16) “compreender o fenômeno é atingir a essência.”.

É essa pseudoconcreticidade latente nos dados da PrE que chamam a atenção para o fato de projetos não serem de fato projetos. À luz das concepções e sentidos de extensão que defendemos processual, orgânica, acadêmica e emancipadora pela *práxis*, os projetos de extensão executados não se aproximam dessa perspectiva uma vez majoritariamente compõe a perspectiva eventista-inorgânica de cursos, palestras, prestação de serviços ou certificações para horas complementares. Sendo necessário empreender algum esforço para ver nos movimentos extensionistas movimentos capazes de organicamente envolver os acadêmicos de história em ações de protagonismo intelectual, cultural, autonomia e emancipador.

É preciso salientar que muitos projetos não foram reeditados. O que implica dizer uma descontinuidade no processo de efetivação dos projetos. O que para Reis (1995) torna-os frágeis e podendo não atender ao sentido da formação dos acadêmicos, por não serem processuais, com uma temporalidade passível de variadas vivências e efetivação dos produtos científicos e acadêmicos esperados.

Outro ponto consonante ao anterior é o fato de os projetos apresentarem sempre ela estrutura e textualidade o que denota ausência de revisão, correções e adequações o que implica afirmar que a extensão é vista com mecânica e pragmática, roteirizada. Isto percebe-se primordialmente por meio dos pareceres técnicos dos projetos que apresentam divergências grosseiras quanto a informações de reedição, produtos científicos ou mesmo justificativas do projeto.

Outro ponto que chamou a atenção e de extrema importância é o fato de muitos projetos não apresentaram a listagem de acadêmicos na composição da equipe que participaram do projeto. Isso implica em pelo menos duas questões aparentes. A primeira é que o projeto pode ter sido executado apenas pelo professor que o coordenou, se aproximando da concepção prestação de serviços. A segunda é que a certificação é feita pelo sistema considerando a lista registrada pelo professor. Dessa forma, nenhum aluno ganhou certificação. Em ambas não há uma perspectiva de protagonismo acadêmico tanto na concepção, quando no desenvolvimento ou nos produtos da ação de extensão.

Outro ponto necessário de análise que ainda envolvem os acadêmicos, é quanto a projetos que arrolaram os acadêmicos de História na equipe do projeto, mas não explicitaram a participação dos acadêmicos, seja nas definições de metas e tarefas ou nos resultados esperados, o que demanda prosseguir na pesquisa, para que se possa perceber se ele foi protagonista.

Além disso, é possível considerar que houve um decréscimo no número de projetos executados a partir do ano de 2018 quando pela Resolução CNE/CES n.7 torna-se obrigatória a curricularização da extensão enquanto componente curricular em 10% da carga horária total dos cursos de graduação, sendo uma contradição pois, deveria ter aumentado o número de ações para conseguirem o movimento da curricularização e o cumprimento da diretriz nacional. Apesar que essa curricularização somente será obrigatória para as turmas que ingressarem no novo currículo. Contudo, existe a Política Institucional de Atividades Complementares, aprovada pela Resolução CsA n° 10.25, de 2017 que aborda a curricularização das atividades completares com 40 h vinculadas à extensão universitária, o que implica dizer que a UEG poderia não cumprir com 40 h e como será agora com média de 320 h? Outra questão é que seria uma oportunidade do curso se organizar para atender a demanda vindoura.

O decréscimo pode ter sido agravado pelo cenário pandêmico de covid-19²⁰, visto que em 2021 as ações extensionistas quase desapareceram, pois, mesmo as executadas não foram ser concluídas. Questões que precisam ser analisadas pois, a pandemia possibilitou que os processos ensino-aprendizagem prosseguissem por via de aulas remotas, ou seja, aulas presenciais mediadas por tecnologias orientadas pelo Parecer CNE/CP n° 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Assim, questiona-se o fato de projetos de extensão não terem sido desenvolvidos por meio de recursos tecnológicos, como foram as disciplinas? Visto que segundo a PrE foi solicitado aos docentes que adaptassem seus projetos a este modelo, quando possível. Todavia é necessário destacar que os professores no contexto pandêmico necessitaram se adequar as novas tecnologias e muitas vezes as questões materiais de disponibilização de recursos tecnológicos para a continuidade dos projetos de extensão não foram ofertadas em número ou modo adequado o que inviabiliza a execução e continuidade. Os projetos de extensão não podem estar cativos somente a vontade e disposição dos professores e preciso que haja incentivo ao seu desenvolvimento.

²⁰ Em 31 de dezembro de 2019 a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertou o mundo acerca da pandemia de COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Isso provocou o isolamento social. Todos os setores pararam suas atividades presenciais, com exceção da saúde e segurança. Um setor que suspendeu as atividades presenciais de imediato foi a educação. Inclusive a UEG. As atividades da instituição passaram a ser remotas, ou seja, mediadas por tecnologias.

Considerando os critérios elegidos no tocante a ser efetivamente um projeto de extensão, ser coordenado por professor efetivo do curso de História, ter sido reeditado ao menos uma vez, apresentar produtos de natureza acadêmica e, ser constituído por acadêmicos de História, enquanto protagonistas e não ouvintes ou meros participantes, dos 80 projetos analisados, sendo 54 vinculados ao curso de História, apenas 3 atendem aos critérios e seguem na pesquisa, pela análise dos projetos efetivados.

Esse dado, implica afirmar que algo precisa ser pensado para os próximos projetos que a UEG, no caso específico a PrE, irá aprovar, pois está visível algumas contradições no tocante a concepção e sentido da extensão universitária, inclusive posta em seus documentos legais. Eis, que a equipe da PrE precisa repensar seu planejamento estratégico, sua forma de acompanhamento e avaliação dos projetos ou quiçá a formação da própria equipe.

Em síntese, no tocante aos projetos de extensão do curso de História da UEG é possível afirmar que há o predomínio de uma perspectiva de fomento a ações de extensão tipificadas genericamente como projetos, mas se que enquadram em modelos específicos eventista-inorgânicos, pois em sua maioria são tipificados (aparência) e executados como projetos de extensão, mas não se efetivam como projetos processuais, orgânicos e acadêmicos pela *práxis* (essência). Tal cenário é agravado pelo perfil dos professores do curso (temporários) quanto a possibilidade de coordenação de projetos, pelo baixo número de projetos vinculados diretamente ao curso, pela ausência de protagonismo acadêmico nos projetos, bem como na ausência ou insuficiência de produtos acadêmicos e científicos.

4.3 Projetos de extensão processuais-orgânicos do curso de História da UEG

Na intenção de responder o problema “Quais os limites e perspectivas do letramento político na formação de professores de História da Universidade Estadual de Goiás pelos projetos de extensão universitária?”, realizou-se uma análise do mapeamento dos 80 projetos de extensão, enviados pela PrE, entre 2017 e 2021, vinculados a câmpus ou unidades universitárias que oferecem o curso de História. Destes foram selecionados 54 projetos que se vinculavam ao curso de História e com uma análise a partir de critérios chegou-se a 3 projetos de extensão. Esses foram analisados novamente, considerando seus projetos na íntegra.

O primeiro projeto apto foi o “Educação patrimonial: conhecer para preservar” da unidade universitária de Porangatu”. Este projeto vinculado ao curso de História, existe desde 2011, tendo sido analisado no recorte metodológico da pesquisa nos anos 2017 e 2018. O projeto apresenta textualmente os mesmos elementos nos dois anos e se justifica sob um critério

político “necessidade urgente de cobrar do Poder Público Municipal medidas efetivas para a conservação e valorização do Patrimônio Histórico, material, imaterial e natural, mas, especialmente do sítio histórico existente nesta cidade” o que remonta uma intencionalidade própria do Letramento político.

O projeto apresentou os mesmos objetivos nos dois anos de execução analisados, como objetivo geral levar aos alunos das escolas campo (em 2017 a Escola Estadual Dona Gercina Borges Teixeira e em 2018 a Escola Municipal Nossa Senhora da Piedade), apresentando que pois, o conhecimento acerca do Patrimônio Histórico existente em Porangatu, não como construções do passado, mas como parte integrante da própria vida e de sua identidade, tornando-se assim capazes de exigir do poder público municipal medidas de preservação do mesmo. E como objetivos específicos: Conhecer os conceitos de Patrimônios Históricos material, imaterial e natural; divulgar as legislações municipais, estaduais e federais, que visam a preservação patrimonial; valorizar o Sítio Histórico de Porangatu, festas populares e o meio ambiente.

A metodologia e o desenvolvimento do projeto se deram em quatro etapas: 1) Revisão bibliográfica, aulas expositivas, seminários e minicursos, como requisitos para a preparação dos alunos para o trabalho na escola campo; 2) Produção do material que será utilizado na Escola Campo: fotos, slides, banner e palestras; 3) Prática em Campo: exposição do material coletado e produzido, palestras, oficinas e visitas monitoradas; 4) Avaliação do projeto; certamente é neste percurso que as atividades de extensão poderiam ganhar contornos, concepções e sentidos de Letramento político que não se apresentam uma vez que os resultados sinalizam para construção de uma representação política junto a órgãos governamentais e ao exercício crítica da cidadania e formação dos acadêmicos.

O produto resultante da investigação científica seria apresentado em duas etapas: 1) Divulgação no III Congresso Científico da UEG de Porangatu previsto para ser realizado no período de 01 a 05 de outubro do corrente ano, apresentando os dados parciais coletados até a presente data de exercício do projeto; 2) E como resultado da execução do projeto a elaboração de um documento (relatório final) sobre a Educação Patrimonial, apresentando todos os dados coletados durante a investigação científica, explicitando que a conscientização se faz necessária, devemos conhecer para preservar e encaminhar cópia para as autoridades locais, incentivando a preservação do Patrimônio Histórico do Município.

O projeto contou com a participação de 10 acadêmicos e 60 membros da comunidade externa em cada ano editado, sendo que em 2017 os eram do 3º e 4º ano e em 2018 7 e 8 Períodos, ambos do Curso de Licenciatura Plena em História da Unidade Universitária da UEG

de Porangatu. De perfil etário entre 18 e 25 anos de idade, residentes na sede da unidade e alguns em cidades circunvizinhas. A composição da equipe do projeto tanto no início da licenciatura quanto nos períodos finais sinaliza para possibilidades de Letramento político, pois nos primeiros períodos os acadêmicos estão entrando em contato com o ofício do historiador, os estudos históricos e a historiografia o que permitiu perceber e estimular a criticidade, a autonomia e a emancipação dos futuros professores, elementos próprios do letramento que defendemos. Já nos períodos finais seria possível inferir se ao longo do curso houve intencionalidade e o fomento ao Letramento político que defendemos ser inerente a formação dos professores de História, bem como aos projetos de extensão quando assumem uma perspectiva orgânica processual.

No histórico de andamento do projeto do ano de 2018 no item 14 que diz da clareza da vinculação da ação de extensão à pesquisa e ao ensino é feita uma negativa de que não há tal clareza justificada pela necessidade de melhorar a redação do texto. Nesse tocante é preciso para além de redigir que as atividades do projeto revelem a indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão como *práxis* do projeto, esta indissociabilidade é um pilar para se pensar o letramento político sendo uma lacuna deste projeto.

Ainda que os pareceres técnicos de 2017 e 2018 o projeto afirmem não serem reedição, a historicidade do projeto se dá desde o ano de 2011, logo uma reedição, podendo ser falha no sistema da PrE. Além de informar que não foi produzido material científico, mas se há entre os resultados esperado “Avaliação do projeto: parcial – durante a execução e apresentação no Congresso Acadêmico e Científico da UEG de Porangatu; e a final – prevista para o final do mês de dezembro 2018.”, era de se esperar que o acompanhamento e o desenvolvimento do projeto resultassem em produtos acadêmicos uma vez que havia a produção de materiais didáticos para uso na escola campo e a expectativa de um relatório final a ser publicado. Eis contradições no processo de acompanhamento e avaliação para reedição dos projetos.

A educação patrimonial, a consciência cultural preconizadas nos projetos revelam perspectivas de letramento político que não se efetivaram, seja pela ausência de acompanhamento ou pelo rigor nas avaliações das ações. Fato é que em ambos os anos de edição o projeto teve condições teóricas de fomentar o Letramento político que se revela implicitamente no fragmento “Este projeto visa a possibilidade de interferir na formação identitária, ética e moral dos alunos, formando-os cidadãos conscientes de sua história, cultura e valores.”. É preciso destacar que este projeto apresenta uma abordagem de relação teoria e prática para os acadêmicos, como um processo de relação dissociados, ao menos o projeto transparece tal abordagem em um momento cursos para a regência na escola campo e outro

momento de prática de regência, o que nos permite questionar se seria suficiente para se assegurar uma perspectiva de *práxis*.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p.435).

É na relação de disputa de poder que a memória destacada no projeto de extensão dá vazão ao Letramento político como possibilidade vivida de exercício dessa identidade de modo emancipador, vivo e temporal do ser e suas determinações, inquietudes e inacabamentos; é, portanto, um tornar-se constante, movimento dialético do abstrato ao concreto pensado, consigo e com o outro.

O segundo projeto apto dentre os critérios de inclusão desta pesquisa foi o “centro de memória/núcleo de documentação: higienização, catalogação e organização de documentos históricos na fundação educacional da Cidade de Goiás (FECIGO) – ‘arquivo Frei Simão Dorvi’”, ação vinculada ao programa: centro de memória de goiás do câmpus Cora Coralina - sede: cidade de Goiás. Tendo sido editado e executado nos anos de 2018, 2019 e 2020, sendo que nos dois primeiros anos foi coordenado concomitantemente por professoras estatutárias e temporárias, já que a partir de 2020 a PrE em diretrizes internas não mais permitiu que temporários ofertassem e coordenassem projetos de extensão.

O projeto de extensão traz estruturalmente e textualmente os mesmos elementos na descrição da ação de extensão se justifica “pela necessidade de preservar o patrimônio histórico da cidade Goiás por meio de seus arquivos, conservando o acervo documental do Arquivo Frei Simão Dorvi.”. tendo como objetivos geral “Preservar do acervo documental do arquivo Frei Simão Dorvi e da Diocese de Goiás, contribuindo para o crescente acesso e conhecimento da documentação no estado de Goiás e no Brasil.”. E específicos “Higienizar e organizar previamente os documentos; digitalizar os documentos higienizados, proporcionando um acesso eficaz; Estimular a pesquisa, investindo-se na intercomunicação que desenvolva o interesse pela leitura e análise de documentos do estado de Goiás; Propiciar conhecimentos e reflexões sobre história, cultura e memória.”.

O perfil dos acadêmicos era o mesmo em 2018 e 2019 “todos os acadêmicos são do curso de História. Faixa etária de 18 a 22 anos, cursando o 3º ao 7º período, a maioria da cidade de Goiás.”, mas em 2020 houve a inclusão de acadêmicos do curso de Turismo e alterações na

faixa etária e períodos do curso que passaram a ser “faixa etária de 18 a 35 anos, cursando o 1º ao 8º período”, tal mudança a acompanha um crescimento no quantitativo de participantes acadêmicos que sai de 13 e 17 nos respectivos anos de execução para 20 no último, se mantendo em 100 os membros da comunidade.

A metodologia da ação extensionista se deu em aplicar técnicas “em arquivologia, no que tange a conservação de documentos históricos em papel (suporte convencional), nesse Projeto, recorre-se às Metodologias Ativas, numa perspectiva inter e transdisciplinar. Vale-se de técnicas de conservação, tal como a higienização (uso de técnicas para eliminar sujidades depositadas no documento, retiradas de materiais metálicos (grampos, cliques, espirais etc.) e eliminação de pragas, (se houver). Utiliza-se para aprendizagem sobre o acervo documental em processo de organização e conservação” inclusão do fragmento “. além de digitalização em scanner apropriado para não danificar os documentos com a luz” (PROJETO DE EXTENSÃO, p. 07) em 2020.

As metas da ação evidenciam a natureza prática do projeto de extensão que são “Treinamento em arquivologia - parceria do Centro de Memória com o Museu das Bandeiras; Oficinas sobre: Interpretação das fontes documentais; Paleografia.” Não havendo descrição ou elementos que nos permitam perceber uma unidade praxica em detrimento do tecnicismo da arquivologia aplicada à ação.

Entre os produtos esperados no projeto são listadas as “produções dos resultados em forma de relatório pelos bolsistas e banner para apresentação em eventos dos resultados obtidos” nos anos de 2018 e 2019 e “Produção de um inventário dos documentos no arquivo Frei Simão Dorvi e na Diocese e criação de um blog para publicação do inventário e índice dos documentos digitalizados” 2020. Tais produtos não suscitam elementos suficientes para se inferir uma *práxis* acadêmica e extensionista que e almeja e espera de um projeto de extensão em uma perspectiva de Letramento Político, mas reforça a materialidade das ações práticas em detrimento da teoria.

O projeto de 2018 afirma não ter apresentado produtos científicos no parecer técnico, mas com a mesma estruturação e textualidade nos anos 2019 e 2020 afirmam ter produto científico o que denota uma mudança na percepção, da concepção ou do sentido das ações que se estavam sendo realizadas muito embora os dados acerca do acompanhamento e avaliação sejam os mesmos reuniões, bimestrais com o coordenador da ação.

O parecer técnico do projeto apresenta divergências nos anos de edição. Em 2018, afirma que o projeto não apresentou produtos acadêmicos e afirma que não há programa que atende à ação extensionista. Em 2019, o parecer em sua avaliação indica que o projeto não é

uma reedição embora seja uma reedição do ano anterior e indica que houve produto científico e que não há programa que atende à ação extensionista. Somente no parecer do ano de 2020 as inconsistências do parecer técnico foram corrigidas, sendo o projeto classificado como reedição e apresentando produtos científicos.

Embora a ação de extensão apresente a relevância da documentação e do arquivo para a memória e a informação uma vez que existem direitos garantidos legalmente pela lei de acesso aos documentos históricos e aos arquivos (lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991.) E pela Constituição Federal de 1988 a garantia de proteção, o projeto pouco revela elementos de uma discussão crítica e profunda acerca da temática o que poderia se ocorrer-se ganhar contorno de um Letramento Político pelo direito a memória, a informação e ao exercício da cidadania. Afinal como aponta Le Goff (2013, p. 470) “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo [...]”.

A ação de extensão não expressa concretamente ou transparece no projeto textual elementos do Letramento político que defendemos, ainda que seja possível identificar elementos de *práxis* (unidade teoria e prática) que se traduziria em ação efetiva, em um olhar atento, crítico e inquieto acerca das conjunturas que resultam os documentos suas múltiplas determinações, entretanto a ação de extensão não apresenta tais discussões o que evidencia uma fragilidade da ação. Assim, os esforços em prol da conservação documental e da memória coletiva e individual defendida pelo projeto é factível com o Letramento que defendemos consciente, intencional e político.

A terceira ação elegida foi “Projeto centro de memória: organização e digitalização de documentação em Morrinhos – GO” realizado no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão do curso de História do Câmpus Morrinhos. Este projeto é uma reedição de 2016, executado nos anos de 2017 e 2018. Tendo mesma estruturação e textualidade o projeto tem como objetivo principal Disponibilizar aos acadêmicos, pesquisadores e demais interessados, fontes e documentos relacionados à História de Morrinhos e Região, pelo meio digital, através de arquivos organizados e digitalizados e específicos 1. Localizar a documentação disponível nas instituições públicas e privadas da cidade de Morrinhos; 2. Organizar e classificar essa documentação; 3. Digitalizar a documentação, compondo acervo digital; 4. Disponibilizar a documentação para consulta aos pesquisadores e demais interessados.

Na justificativa do projeto do ano de 2018 encontramos a informação que em 2017 não foi executada a principal tarefa do projeto “o processo de digitalização e construção do banco

de dados com os documentos da Prefeitura Municipal de Morrinhos”, por isso a edição do ano de 2018.

Os acadêmicos envolvidos no projeto são dos cursos de História e Letras, com faixa etária variando dos 18 a 30 anos. Esse perfil revela uma descentralização do protagonismo dos acadêmicos de História, entretanto na discriminação do público beneficiado o projeto afirma que “Diretamente ligados ao projeto teremos 02 acadêmicos, mas todos os alunos do curso de História serão, não apenas público-alvo, mas potenciais beneficiados.” o que revela ausência de protagonismo dos acadêmicos, embora no público do projeto em ambos os anos sejam de 100 acadêmicos e 1000 membros da comunidade.

Os resultados esperados perpassam duas dimensões qualitativa quanto a “1) Difundir nos acadêmicos participantes a prática da pesquisa em arquivos; 2) Disponibilizar aos pesquisadores e demais interessados um banco de dados importante para pesquisas sobre a História Local.”, sendo o segundo de natureza quantitativa; e a dimensão quantitativa “Como parte de um projeto maior, este projeto tem, como primeiro resultado esperado, mensurável por critérios objetivos, o desenvolvimento da pesquisa deve se desdobrar em vários resultados esperados, que enumeramos a seguir: 1) Fornecimento e digitalização de fontes e documentos para o Centro de Memória do Câmpus Morrinhos, hora em fase de implementação; 2) A apresentação de resumos e trabalhos completos em congressos em que houver apresentação/comunicação, na UEG ou outras instituições; 3) A produção de, pelo menos, 01 artigo a ser publicado em periódico especializado; 4) Monografia de conclusão de curso dos acadêmicos envolvidos.”

Diante dos resultados esperados e obtidos é perceptível uma predominância da natureza prática e técnica do projeto sendo dada pouca ênfase as dimensões acadêmicas e científicas, pois, a estruturação de um artigo que não foi publicado, sendo somente desenvolvido monografias relacionadas ao projeto. Apesar da aparente indissociabilidade com o ensino, não houve a publicação do material.

O parecer técnico apresenta divergências, pois em 2017 diz não ser reedição de ação extensionista, mesmo sendo reedição do ano de 2016, informação corrigida no parecer de 2018. Em 2018 é informado não ter sido apresentado produto científico em oposição em 2017 que informou ter sido apresentado produto. Tal discrepância é revelado no projeto de 2018 pela ausência de execução da atividade primordial do projeto.

A inconsistência dos produtos do projeto é reflexo da execução dos meios de acompanhamento e avaliação do projeto que é realizado pelo coordenador da ação em fases a primeira, localização e organização do material. Segunda, na digitalização. Terceira, na

construção do banco de dados. Sendo realizado o acompanhamento e avaliação pelo coordenador, assim fica evidente a total vinculação a dimensão técnica em detrimento da unidade teoria e prática.

O projeto não apresenta elementos textuais substanciais que revelem o protagonismo acadêmicos dos estudantes de História, embora seja presumível a atuação dos alunos, pois há uma relação teoria e prática expressa no projeto, mas é preciso destacar a existência de uma abordagem cheia de tecnicidade que domina a organização, concepção e sentido do projeto e reflete nos resultados do projeto de modo que não existam produtos acadêmicos e científicos, assim esse projeto carece de elementos teóricos e práticos para uma dimensão de Letramento político, as discussões, a concepção e podem se destacadas sinalizarem para uma intencionalidade pedagógica, criticidade, criatividade, autonomia ou emancipação possível no projeto que revelaria concretamente a abordagem que defendemos.

Em síntese, quanto aos projetos de extensão processuais e orgânicos do curso de História da UEG concluiu-se que a concepção dos projetos está em torno do eixo memória e preservação cultural e identitária regional, tais projetos apresentam possibilidades de Letramento político ao passo que abordam dimensões críticas e emancipadoras da formação dos acadêmicos de História com valorosas possibilidades de impacto social. Entretanto, a abordagem técnica frente aos objetos dos projetos deslocou as perspectivas de uma *práxis* emancipadora para uma abordagem operacional. Tais projetos necessitam repensarem suas metodologias quanto ao acompanhamento e avaliação de modo a assegurar que o trajeto de execução do projeto reflita produtos acadêmicos e científicos que sejam transformadores da vida acadêmica e pessoal dos estudantes para conseqüentemente gerarem impactos sociais, hoje impossibilitadas pelas inadequações, inconsistências ou inexecuções. Todavia, as possibilidades de uma intencionalidade pedagógica, crítica, criativa, autônoma e emancipada margeia o ideário dos projetos, sendo necessário refletir e aplicar uma abordagem que corrobore com a pluralidade dos cursos de História e da composição dos acadêmicos e da identidade interiorana da UEG.

4.4 A concepção dos acadêmicos e coordenadores quanto aos projetos

Na tentativa de sair da aparência e chegar à essência dar voz aos partícipes dos projetos analisados, se faz necessário. Para tanto, os critérios de inclusão dos acadêmicos e coordenadores foram: 1. ser docente efetivo e do curso de História e 2. ser acadêmico de História e ter participado do projeto do começo ao fim. Assim, os critérios de exclusão dos acadêmicos e coordenadores serão: 1. ser docente temporário e não ser do curso de História e

2. não ser acadêmico do curso de História e ter participado de apenas um pequeno período do projeto.

Dos 3 projetos analisados, tiveram acadêmicos de História que participaram e se tornaram aptos a responder ao questionário misto, conforme Apêndice A e B. Como foram 3 projetos analisados, 3 foram os professores aptos a responder ao questionário misto. Assim, enviou-se para o *WhatsApp* dos professores o questionário e obteve-se resposta deles, dentro do prazo de 10 dias corridos após o envio. A estes professores foi solicitado que indicasse qual acadêmico do seu projeto gostaria que participasse da pesquisa. A par dessa resposta, enviamos *WhatsApp* aos acadêmicos indicados. Foram obtidos 2 questionários de professores e 2 de acadêmicos.

O questionário misto aplicado aos professores e acadêmicos foi construído em 5 seções: Identificação; dos letramentos; Da formação de professores; Da extensão universitária e dos limites e Perspectivas.

Com base na primeira seção Identificação é possível inferir um perfil dos professores partícipes, ambos estão na faixa etária de 50 a 54 anos e atuam na modalidade licenciatura do curso de História da UEG. Sendo eles um professor, do sexo masculino, que atua no câmpus Morrinhos, tendo coordenado o Projeto “Projeto centro de memória: organização e digitalização de documentação em morrinhos – Go” e uma professora, do sexo feminino, que atua no câmpus Goiás, tendo coordenado o projeto “Centro de Memória/Núcleo de Documentação: Preservação do Patrimônio Cultural nos arquivos ‘Frei Simão Dorvi’ e ‘Dom Tomás Balduino’ na Cidade de Goiás”. Doravante denominados respectivamente de Coordenador A e Coordenadora B.

Já o perfil dos acadêmicos partícipes é do sexo feminino, cursando o 8º período de Licenciatura em História. A primeira acadêmica está na faixa etária entre 25 e 29 anos, do câmpus Goiás e participou do projeto “Centro de Memória/Núcleo de Documentação: Higienização, Catalogação e Organização de Documentos Históricos na Fundação Educacional da Cidade de Goiás (FECIGO) - Arquivo Frei Simão Dorvi”. Já a segunda está na faixa etária entre 40 e 44 anos, do câmpus Morrinhos e participou do projeto “Centro de Memória”. Doravante denominada respectivamente de Acadêmica A e B.

Na seção Dos Letramentos, obtivemos as seguintes respostas e análises.

Questão A) Para você a definição de letramento melhor se encaixa em relação a: Para o coordenador A, é a “Habilidade de leitura e escrita associadas ao uso de tecnologias digitais.”, enquanto para a coordenadora B, é o “Conjunto de competências necessárias para a formação cidadã.”. Embora as respostas obtidas não sejam diretamente a perspectiva de letramento

defendida e difundida por Soares (2003, 2009, 2011), Kleiman (2005, 2008) entre outros que enfatizam uma concepção e sentido de práticas sociais inerentes a linguagem, fica expresso um entendimento de letramentos em amplo sentido, havendo uma distinção entre as respostas dos coordenadores, pois enquanto para o primeiro coordenador o letramento está imbuído de uma dimensão e sentido tecnológico digital, para a segunda coordenadora envolve competências para a cidadania, o que revela que para ambas o letramento se aproxima de uma prática, técnica utilitária, seja para o mundo do trabalho ou para a representação política. As respostas acadêmicas formam homogêneas, “conjunto de competências necessárias para a formação cidadã.”, dialogando com as possibilidades de representação política e vivência na sociedade civil.

A Questão B os coordenadores foi “A alfabetização é uma prática, ou seja, um conjunto de atividades com um determinado objetivo. Você concorda que seja possível ensinar os letramentos?” e obteve-se como resposta respectivamente concordo totalmente e concordo, o que implica no entendimento de as atividades do projeto de extensão devem assumir um caráter processual orgânico e acadêmica pela *práxis* o que possibilitaria a aprendizagem dos letramentos, incluindo o político. Uma possível justificativa para as respostas obtidas seja a própria natureza dos projetos de extensão que são destinados a memória e a cidadania por meio da valorização e preservação da identidade e do patrimônio cultural.

Já a Questão C “Como você avalia o comprometimento dos seus alunos durante as suas aulas quanto a leitura, interpretação, escrita e oralidade?” aos coordenadores dialoga com as questões aos acadêmicos b) Como você avalia seu comprometimento com as leituras obrigatórias do curso de História? c) Como você avalia seu comprometimento com as escritas durante o curso de História? E d) Como você avalia seu comprometimento com as apresentações orais durante o curso de História? Sendo que tanto na visão das acadêmicas, quanto dos coordenadores há um comprometimento que se acentua para a Acadêmica A, quanto as apresentações orais. sendo que para os professores os acadêmicos apresentam dificuldades na interpretação e escrita o que reforça a necessidade de se enfatizar os letramentos na formação dos acadêmicos.

Diante da Questão D) “Como você percebe seu conhecimento acerca dos letramentos?”, o coordenador A respondeu excelente e a coordenador B respondeu Bom; quanto a questão e) Você consegue pensar atividades e situações acadêmicas em que seus alunos desenvolvam letramentos? A coordenadora B respondeu apenas “sim” enquanto o coordenador A respondeu

O letramento vai além de ler e escrever, deve ser incorporada às práticas cotidianas dos sujeitos. Dessa forma, os alunos desenvolvem letramentos em suas ações acadêmicas do dia a dia, nas leituras e debates em sala de aula, no desenvolvimento de habilidades de liderança, na percepção das dinâmicas fora dos muros da universidade ao desenvolverem atividades de extensão, ao se articularem politicamente em nome de seus direitos como alunos.” (COORDENADOR A, questão e)

A resposta dada pelo coordenador A para a Questão E revela não somente o conhecimento dito pelos professores acerca dos letramentos como sintetiza uma perspectiva de letramento político a qual defendemos que consiste na leitura de mundo dos sujeitos de modo pedagógico, intencional, consciente e política prescindido necessariamente das dimensões educacionais, acadêmicas, bem como das práticas sociais cotidianas e pelas vivências em sociedade que são possibilitadas pela articulação exercida nos projetos de extensão como espaços de convergência e dialogo universidade e sociedade por meio da indissociabilidade e *práxis* emancipadora.

Neste sentido a resposta das acadêmicas A e B a questão g) Como você descreveria que foi o seu processo de ensino e aprendizado no curso de História? Resulta desse fomento ao letramento político, expresso na resposta “ótimo” da acadêmica B e na resposta “Foi incrível e maravilhoso. eu costumo dizer que todos deveriam fazer história também, pois é um curso muito importante que traz um conhecimento riquíssimo para a formação crítica e observadora da História.” (Acadêmica A, questão g). esta última resposta traz a noção de criticidade da História que é elemento central para a formação de professores de História pelo letramento político que defendemos.

Na Questão F) O historiador está a todo tempo uma relação de representações e interpretações de um passado que se traduz por uma historiografia. Metodologicamente como o historiador deve analisar o passado? As respostas a obtidas denotam um entendimento de que a função do historiador quanto a análise do passo perpassa a materialidade das fontes históricas e as demandas do tempo presente como muito bem evidenciou o coordenador A

O historiador não analisa o passado per si, analisa fatos e eventos a partir dos documentos de que dispõe ou tem acesso, construindo interpretações. É importante lembrar que essa atividade deriva de problemas do presente, da mesma forma que a teoria necessária para dar respostas e construir suas significações é oriunda no presente. (questão f)

E esta relação conjectural e de diálogo com as fontes foi reforçada na resposta da coordenadora B para a qual “Leituras e análises de referências diversas: bibliográficas, icnográficas, documentais, etc., além da História oral.”, que norteiam as análises do historiador.

Sendo esse olhar atento as demandas sociais e políticas de seu tempo e o trato com as fontes uma perspectiva de letramento político como entendemos, pois diz da capacidade de lidar com o saber histórico de modo crítico, autônomo e para a emancipação humana em sentido dialético freiriano, num movimento inacabado e transformador.

Para expressamente inferir a concepção de letramento político dos coordenadores foi feita a Questão G) “Para você o que é letramento político?” Para qual ambos os coordenadores deram respostas que primaram por uma abordagem próxima a educação cívica explícita na concepção da coordenadora B para qual letramento político consiste na “Conscientização de jovens e adultos para importância da política, não só como cidadão, mas também no envolvimento democrático, como representação política, em busca de seus direitos e deveres.” margeando a definição de Cosson (2010), corroborada pela resposta do coordenador A “O letramento político pode ser considerado como o conjunto de práticas e habilidades que permitem ao sujeito a interação política, tanto no campo da institucionalidade quanto na vivência social.” Contudo, o coordenador A acrescenta a dimensão social o que torna sua concepção mais próxima da concepção que defendemos de letramento político não restrito a política institucional, partidária ou aparelhamento do estado, com status de desenvolvimento integral dos sujeitos da história, todos os cidadãos.

Assim, para compreender o sentido do letramento político aos coordenadores foi perguntado na Questão H) Como você percebe ser possível letrar politicamente o acadêmico de História? E as respostas obtidas reforçaram o caráter tradicional de letramento político de aparelhamento estatal conforme Cosson (2010, p. 15) “No estudo da História podem ser desenvolvidas as habilidades e percepções da forma como a organização social é fruto dos conflitos e movimentos no interior da sociedade, além de melhor compreensão dos funcionamentos dos aparelhos do Estado.”, conforme afirmou o coordenador A. já a coordenadora B enfatizou possibilidades acadêmicas de desenvolvimento do letramento político para os acadêmicos “Envolvendo-os em atividades acadêmicas, em projeto de Extensão, Pesquisa e Ensino. O tripé da área de licenciatura.” O que se enquadra tanto na concepção tradicional quanto na que defendemos, entendendo que obrigatoriamente a indissociabilidade e em especial a extensão é o meio de fomento do letramento político aqui defendido.

As Questões I aos coordenadores e H aos acadêmicos foi “A sociedade atual tem se tonado cada vez mais dinâmica e complexa, viva, um organismo mutável e submetido a processos de transformação. Qual o “ofício do historiador” diante desse contexto?” As respostas dos coordenadores reforçam categorias do materialismo histórico-dialético como contradição, mediação e historicidade

O ofício do Historiador hoje é não naturalizar as contradições e diferenças sociais, políticas e econômicas. Em suma, continuar a lembrar que a sociedade é fruto das relações e conflitos de força e de poder que hegemonomizam seu controle do Estado, utilizando-o para a perpetuação de seus interesses. (COORDENADOR A, questão i)

As múltiplas determinações, as relações de poder e representação perpassam obrigatoriamente o fazer histórico que se mostra como tarefa árdua e requer intencionalidade e consciência política como reforça em sua resposta a coordenador B “Não tem sido fácil diante do midiático, o ‘ofício do historiador’ está além da escrita histórica e da docência, atua em diversos papéis, porém todos devem ser a partir de uma consciência histórica.”

Já as acadêmicas destacaram a importância do historiador para o desenvolvimento da sociedade “O ofício do Historiador nesse contexto é observar e tentar da melhor forma possível mostrar à sociedade o quão importante é a formação do cidadão para que a sociedade possa evoluir a cada dia mais e mais.” (ACADEMICA A, questão h), bem como a construção de respostas científicas e aplicáveis à sociedade “O ofício do historiador é avaliar os fatos históricos para que se chegue, ao máximo possível, a "verdades" sobre acontecimentos do passado e, assim, reproduzi-las.” (ACADEMICA B, questão h).

Na seção Da Formação de Professores obtivemos as seguintes respostas e análises.

Diante da Questão A) Como você percebe que foi a sua formação na graduação? Os coordenadores responderam dubiamente, a formação do coordenador A foi posta como de relação da teoria com a prática, enquanto a formação na graduação para a professora B foi de unidade da teoria com a prática. Prevalendo na percepção das acadêmicas sobre suas formações a relação teoria com a prática o que revela uma preocupação e apontamento tradicional de formação, não praxiológica.

Esse caráter tradicional é reforçado pela percepção das acadêmicas sobre suas formações “80% tradicional e 20% crítica” acadêmica A e “80% crítica e 20% tradicional”, portanto levantando a inquietação acerca da formação de professores de História da UEG está muito mais atrelada ao tradicionalismo que a uma perspectiva de *práxis*. O que se opõe às atividades desenvolvidas pelas acadêmicas em sua formação, pois em resposta a questão c) Ao longo de sua formação com quais atividades você se envolveu efetivamente? As acadêmicas disseram terem se envolvido com “Com disciplinas obrigatórias e optativas do curso, Com Iniciação científica, Monitoria, Extensão”, assim é preciso um esforço de ponderar como são concebidas e conduzidas tais atividades de modo que as acadêmicas tendo experimentado a tríade universitária ainda concebam sua formação como tradicional, uma vez que os

coordenadores responderam estar à frente efetivamente (questão d) de disciplinas obrigatórias e optativas do curso segundo o coordenador A e de atividades de extensão coordenadora B.

É preciso destacar neste cenário que os coordenadores não se envolveram atividades de iniciação científica, PIBID – Programa institucional de Bolsa de iniciação à docência, PIVIC - Programa Institucional Voluntário de iniciação científica ou monitoria. Portanto, os coordenadores têm em sua atuação uma concepção de formação atrelada ao ensino, lhes faltando articulação e participação na pesquisa e na extensão o que é uma contradição quando nos atemos que estes são os professores que coordenaram projetos de extensão executados e reeditados, mas que explica as ausências e inconsistências latentes quanto aos produtos acadêmicos e científicos.

Ora se os professores não têm uma formação ou atuação pela *práxis* como esperar que haja um protagonismo acadêmico (Questão “E” aos coordenadores e “D” aos acadêmicos) em sala de aula ou fora dela? O que vai de encontro com a resposta da coordenadora B e das acadêmicas que classificaram como frequente tal postura crítica e participativa e ao encontro da resposta do coordenador A que classificou como eventual.

Tal contexto explicita a necessidade de adequações na formação de professores, pois os mesmo quando questionados se a formação influencia na sua prática de ensino (Questão B) responderam que existe uma influência completa para o coordenador A e razoavelmente para a coordenadora B. o que interfere diretamente nas adoções metodológicas desses professores que segundo ambos se pautam (Questão C) por uma preocupação com o processo ensino aprendizagem do aluno.

Tal preocupação precisa ser central nas adoções metodologias de regência e quanto a isso perguntamos na Questão F) Quais as principais metodologias adotadas por você na regência das aulas? E percebemos um descompasso no olhar dos professores e acadêmicas, pois os docentes veem sua regência mais crítica pautada em “Análise de texto, estudos de caso, seminários, oficinas” (coordenador A) e “Diversificadas, desde aula expositiva dialogada até a trabalhos em grupos, debates, análises de documentários, imagens, slides, etc.” (coordenadora B) ao passo que as acadêmicas relevam traços mais tradicionalistas das aulas na graduação no sentido serem mais “Aula dialogadas e seminários” para a acadêmica A e “Leitura e discussão textual” para a acadêmica B.

Esta abordagem se expressa no ensino superior reflete no chão das salas de aula da educação básica de modo que segundo os coordenadores em resposta a Questão G) Enquanto disciplina curricularizada, seja na academia e/ou nas escolas, qual o perfil de formação os alunos têm? A formação é limitada, a crítica e conteudista, pois “Normalmente vem com uma

formação extremamente limitada, o que quer dizer um letramento básico ainda não desenvolvido.” (coordenador A) e “Meramente um repetidor de fatos e acontecimentos pautados na curta duração da História, a formação do aluno em História ainda é muito insuficiente, falta formação mais humana e crítica. Precisa-se pensar em uma formação política e cidadã de forma mais dinâmica.” (coordenadora B).

É essa realidade que constrói a visão das acadêmicas para a História, ao responderem à Questão G) Diante da sua formação para que serve a História? Explicitam que “A História serve para formar pessoas a terem visão a respeito do mundo e terem sua própria formação crítica daquilo que elas vivem e observam ao seu redor.” (acadêmica A) e “O ensino de História serve para informar e conscientizar os indivíduos sobre acontecimentos do passado, principalmente, para que alguns desses acontecimentos não venham a se repetir no presente. Além de, compreender o presente, visto que o presente está interligado ao passado.” (acadêmica B). ou seja, ainda que tenham uma formação tradicional conteudista desde a educação básica, as licenciandas esperam que a História seja tomada como força motriz crítica e transformador dos sujeitos e da sociedade uma abordagem pela *práxis* conforme Vázquez (2011).

Se a formação de professores e a própria História apontam para a necessidade de uma unidade teoria e prática é necessário pensar a Questão H) “Como o projeto de extensão contribui na formação dos acadêmicos(as)? Feita aos coordenadores e tendo como resposta “A extensão contribui para que os alunos aprendam que o ensino não tem apenas a característica formal, das leituras, dos textos e dos autores, mas, também, da relação em que esse conhecimento teórico pode ter com as demandas práticas da sociedade.” (Coordenador A) e “Pela sua inserção na comunidade.” (Coordenadora B). Assim, para os coordenadores a extensão se expressa como possibilidade de formação acadêmica de unidade da teoria e prática pela possibilidade transformar e dialogar com a comunidade, o que só pode efetivamente ocorrer se a extensão for processual organiza, acadêmica e pela *práxis* emancipadora.

Na seção Da Extensão Universitária obtivemos as seguintes respostas e análises.

Nesta seção partimos da concepção de extensão dos coordenadores e acadêmicos inferida por meio da questão a) Para você, extensão universitária diz respeito a? tendo como única resposta homogênea entre coordenadores e acadêmicos a noção de extensão para “Formação dos acadêmicos(as) e produção de saberes por meio da relação Universidade Sociedade.” Definição que defendemos como integrante da concepção de extensão processual orgânica, academia pela *práxis* emancipadora.

A partir dessa definição era preciso compreender a percepção dos coordenadores e acadêmicos quanto as atividades dos projetos analisados e o fizemos com base na questão b)

Como você percebe as atividades desenvolvidas no projeto extensão que você coordena? Feita aos coordenadores, tal qual a questão b) Como você percebe as atividades desenvolvidas no projeto extensão que participou/participa: feita aos acadêmicos. As quais tivemos como resposta “uma abordagem de relação teoria e prática pedagógica.” (Coordenador A e acadêmica B) e “focada na diversificação da proposta pedagógica do curso.” (Coordenadora B e acadêmica A). Ainda que não tenhamos uma resposta de unidade teoria e prática é perceptível uma tendência crítica e um viés curricular no olhar docente e discente para as ações de extensão executadas, coordenadas e realizadas por eles.

De modo complementar foi perguntado aos coordenadores e acadêmicos na questão c) Os projetos de extensão universitária que você coordena lançam mão de atividades: as respostas dos coordenadores e da acadêmica A diz da possibilidade de “que geram conhecimento para a universidade e a sociedade ao passo que formam os acadêmicos(as)” o que destaca o sentido de projeto de extensão processual, orgânico e acadêmico em oposição a noção assistencialista da resposta da acadêmica B pela qual as atividades “possibilitem à comunidade terem acesso a políticas públicas”. Se olharmos para essas respostas ao passo que analisamos os projetos percebemos que na UEG predomina o apontado pela acadêmica B, ações de extensão eventista inorgânicas, prestações de serviços.

Quando perguntado aos coordenadores e às acadêmicas na Questão D) As atividades desenvolvidas no projeto de extensão possuem relação/dialogam com as disciplinas do curso de História? É curioso notar que embora as acadêmicas e a coordenadora B apontem para a relação e diálogo entre extensão e disciplinas do curso, o coordenador A admite que nem sempre as atividades estão associadas ou dialogam o que denota uma fragilidade na extensão desenvolvida nos cursos de História da UEG, já que os coordenadores vem a curricularização proposta pela Resolução nº 7 de 2018 como importante é preciso assegurar essa consistência com o projeto pedagógico do curso que hoje não se mostra claramente ou inexistente.

A extensão é parte constitutiva da formação dos professores e, portanto, requer atento para além das normativas institucionais da UEG e nacionais, pois as próprias acadêmicas apontam ser de muita importância os projetos de extensão na Questão E), isso ecoa no “Por que você escolheu participar do projeto de extensão?” (Questão F) sendo que para as acadêmicas teve um viés prático “Por proporcionar um melhor aprofundamento entre ensino e prática.” (acadêmica B), quanto como possibilidades de se verem no campo de atuação profissional como a Acadêmica A “Escolhi participar deste pela proposta que logo de cara fiquei incrivelmente apaixonada. E quando fui realmente praticar, vi que era realmente aquilo que eu gostava de fazer. Tanto que hoje trabalho na mesma área.”

Na seção dos Limites e Perspectivas obtivemos as seguintes respostas e análises.

Nesta seção a principal asserção quanto aos limites e perspectivas das atividades dos projetos de extensão os coordenadores e os acadêmicos foram unânimes em identificar a ausência de apoio financeiro da UEG aos projetos para sua execução “O maior limite que percebi foi o acesso às ferramentas e recursos para concretizá-lo, pois dependia de ofertar seus resultados via rede mundial de computadores e, naquele momento, a universidade não conseguiu dispor desse apoio técnico.” (Coordenador A), dimensão corroborada na fala da acadêmica B, ou seja, de outro projeto, quando diz ser uma dificuldade das atividades (Questão A) “A questão de verbas, financiamentos para a melhoria dos projetos”, bem como para a manutenção de acadêmicos do curso nas atividades “Falta de apoio financeiro e de mais bolsas de extensão para os acadêmicos.” (Coordenadora B) o que explica o grande número de projetos da UEG que constam somente docentes na equipe dos projetos, pois estes são remunerados.

Agora quanto as perspectivas a Questão B) Quais as perspectivas você percebe dos projetos de extensão que você coordena quanto à formação dos acadêmicos? Explicitou a natureza processual orgânica e acadêmica que os projetos de extensão devem ter

Meus projetos de extensão que já realizei se relacionam com a demanda da produção de documentos e fontes, relacionando-os às sociedades que os produzem. Nesse sentido, os estudantes aprendem que, como qualquer prática social, a produção de documentos nunca é neutra ou descolada dos interesses a que servem. (COORDENADOR A)

Os projetos de extensão correspondem a uma concepção e sentido de extensão e de universidade o que fica claro nas falas do coordenador A quando este diz da não neutralidade, daí reside a importância do letramento político para compreender as minúcias dessas querelas e projetos ideo-políticos que formam a universidade brasileira a exemplo da UEG.

Os projetos de extensão como defendemos está arraigado de letramento político, pois pela *práxis* emancipadora pode romper com a aparência tipológica das ações de extensão que predomina na UEG, entretanto os projetos sinalizam para possibilidades de transformações que revolucionem a realidade da formação dos professores, tanto quanto o seu campo de atuação.

Sendo “O projeto de extensão foi fundamental para minha formação” para a acadêmica B e de encontro pessoal, acadêmico para a acadêmica A “Para minha formação foi maravilhoso. Até porque aprendi trabalhar com o que realmente gosto, além de ter aproveitado para fazer minhas pesquisas do TCC.”

Assim, a perspectiva da coordenadora B ao seu projeto se adequa ao que concebemos como extensão na “Formação além da sala de aula, a partir da experiência prática da preservação da memória-histórica. Historiadores aptos a exercerem a função de professores e pesquisadores com consciência histórica para a compreensão de um passado que faz mudar os rumos da realidade em que se vive”.

Frente a esses limites e perspectivas é imprescindível questionar aos coordenadores na Questão C) Como você percebe ser possível letrar politicamente o acadêmico de História com um projeto de extensão universitária? E a resposta se dá no campo da relação academia e sociedade “Nesse sentido, os estudantes aprendem que, como qualquer prática social, a produção de documentos nunca é neutra ou descolada dos interesses a que servem.” Coordenador A de maneira que as suas formações os possibilitem a ação-reflexão-ação de suas formações “A partir da interpretação de seu papel na História.” (Coordenadora B)

Na concepção dos acadêmicos respondentes o letramento está associado a uma formação cidadã, possibilitada por uma aprendizagem crítica, embora o curso de História apresente uma metodologia tradicional que reflete em suas formações também tradicionais. A extensão é concebida como meio de articulação de saberes e produtos universidade e sociedade numa relação teoria e prática e de diversificação do curso de História que os permite aprofundamento acadêmico no campo de estudo e atuação profissional.

Na concepção dos professores respondentes o letramento está associado a habilidades de uso das tecnologias digitais e de uma formação cidadã, prescindindo de um caráter social. O letramento político para os professores diz respeito a participação na política institucional e no aparelhamento do estado, cabendo a História a função de lente para interpretar as relações de poder e representação social. Prevalece na concepção dos professores uma formação de relação teoria e prática de proximidade com metodologias não tradicionais que não se efetiva de acordo com as acadêmicas, bem como a atuação dos docentes está essencialmente no ensino, dissociado da pesquisa e da extensão o que explica as fragilidades dos projetos, embora sua curricularização seja importante.

Em síntese, a concepção dos acadêmicos e coordenadores quanto aos projetos se expressam por uma dissociação do ensino e da pesquisa que resulta em uma fragilidade, pois a extensão é concebida como meio de diversificação do currículo, componente curricular obrigatório que consiste majoritariamente em atividades complementares ou prestação de serviços que podem até envolver letramentos e os acadêmicos, mas lhes faltando elementos para desenvolver protagonismo, seja em função da ausência de apoio técnico financeiro, seja pela administração universitária ou formação dos professores. Fato é que a concepção de

extensão da UEG a partir das análises feitas não se expressam majoritariamente por serem processual-orgânica, acadêmica pela *práxis* emancipadora que defendemos antes dialogam com uma perspectiva superficial e documental que é tipificada pela instituição como extensão, mas não se efetiva como projeto sendo muitas vezes ações extensionistas. Sendo necessário maior intento e cuidado quando aos resultados acadêmicos e científicos que devem ser acompanhados e legitimados pela produção, publicação e disseminação de saberes de modo a que os projetos não estejam fadados a sua finitude ou a sua reedição despropositada quanto a formação dos acadêmicos e comprometida, apenas com a obrigatoriedade curricular.

CONSIDERAÇÕES

Ao chegar nas escritas finais de dissertação, a única certeza que se tem é de que muitas lacunas se postam. Uma delas é a contradição da própria pesquisa, visto que ao tentar responder um problema, concluímos que elegemos outros tantos na caminhada, que podem, inclusive, serem objetos de novas pesquisas, quiçá de um doutorado.

Analisar os limites e perspectivas do letramento político na formação de professores de História da Universidade Estadual de Goiás pelos projetos de extensão universitária, é reconhecer que, se faz importante olhar o objeto em sua totalidade, contradição e mediação. Para alcançar o objetivo geral elegeu-se objetivos específicos que configuraram os capítulos da dissertação.

Como a pesquisa foi de natureza qualitativa, aplicada de caráter teórico-empírica, bibliográfica, documental e estudo de caso, se valeu de autores como Freire (2000, 2011), Soares (2003, 2009, 2011), Cosson (2010, 2011) e outros que discutem Letramento e Letramento Político; Fonseca (1993, 2003), Nóvoa (1991, 1995), Saviani (1984, 2009, 2003), Vázquez (1997, 2011), Curado Silva (2011, 2018) e outros que discutem formação de professores de História, formação de professores e epistemologia da *práxis*; Reis (1995, 1996), Gurgel (1996, 2001), Kochhann (2019, 2021) entre outros que discutem a extensão universitária, bem como autores que discutem a formação de professores de História.

Os documentos oficiais analisados foram o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Resolução CNE/CES nº 07/2018, a Lei nº 14.038/2020 e outros. O estudo de caso múltiplos foi com 54 projetos de extensão vinculados ao curso de História, da UEG, efetivados entre 2017 e 2021, bem como com aplicação questionário misto aos acadêmicos e coordenadores dos projetos de extensão selecionados.

A título de um esboço de considerações, cabe aqui trazer que a concepção e sentido de letramento que essa dissertação carregou foi fruto de múltiplas determinações, letramento inerente ao universo linguístico, cultural, econômico e político. Letramento que é capacidade intencional e pedagógico, plural e prático, não como habilidade ou competência, mas como possibilidade de que sujeitos leiam e ressignifiquem das relações de poder às conjunturas sociais, econômicas, culturais e políticas de seu tempo e espaço.

Quanto ao letramento político a síntese se apresenta pela concepção e sentido de atividade humana intencional, consciente, pedagógica e, portanto, política crítica de si e da realidade que conduza os sujeitos a aprenderem da abstração a vida concreta. O letramento político se torna uma tessitura de múltiplas determinações, na unidade teoria e prática (*práxis*),

nas relações sociais e de poder, no sentido de possibilitar leituras, escritas e reescritas da realidade, enquanto ato político-pedagógico, que ensina e transforma, se dá em meio as múltiplas vivências pelo traduzir e significar constante do mundo que nos cerca. O letramento político é o tornar-se humano, atitude e ato político calcado no construir de sujeitos críticos, criativos, doutos de conhecimentos científicos e de sua realidade, autônomo e emancipado de modo a exercer sua cidadania em prol da transformação da sociedade e da eliminação das marginalidades educacionais, econômicas, políticas, sociais e culturais.

A formação de professores no Brasil se caracteriza por uma concepção e sentido de formação pedagógica prática, acorrentada as conjunturas sociopolíticas de seu tempo, destinadas a amoldar mão de obra docente como força produtiva, e não educacional, a um grupo sociais restrito, distante da *práxis*. Historicamente constituída de movimento, dinâmico e constante, tendo na indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão um manancial de possibilidades do tornar-se professor por meio dos múltiplos letramentos, da emancipação, da autonomia, da criticidade e do Letramento político.

Enquanto a formação de professores de História se caracteriza por uma concepção e sentido de fragilidade e esfacelamento das ciências humanas, frente a dicotomia da formação pedagógica e científica, estando alheia a si e repleta de outras ciências sociais a rigor a Geografia é somente no contexto da redemocratização do Brasil e das reformas educacionais deste contexto que a História emerge como campo científico e didático para a formação de professores. Comumente atrelada a projetos políticos em curso a formação desses professores se dá na dialética da construção de uma identidade pessoal e profissional do se tornar professor, portanto a formação sempre envolta a disputa de poder e em uma relação dialética entre saberes históricos e pedagógicos que hoje permitem ao campo da História gozar de espaços de diálogo, autonomia e emancipação dos professores, ou seja é possível pensar em letramento político a partir da História e da própria formação de professores em um movimento de apropriação e construção de uma unidade teoria e prática docente vertida em contradições e historicidade.

No tocante a formação de professores pela epistemologia da *práxis* que se apresenta com a concepção e sentido de ser ação e atitude política e revolucionária, pois é intencional e ocasiona uma ruptura paradigmática e concreta que culmine na transformação do mundo em si e ao seu redor, ao passo que os sujeitos que a ela se refere e a defende refletem tal *episteme* em um contexto histórico e político. Ou seja, a própria transformação docente, de consciência e materialidade, de conhecimento e prática pelo trabalho concreto no qual a *práxis* seja crítica de si e da realidade, transformadora pela unidade do conhecer (teoria) com o transformar (prática) de modo intencional, pedagógico, filosófico e político. É, portanto, a epistemologia da *práxis*

uma atividade humana para sua emancipação humana, crítica e autônoma, para uma transformação social, de classe (professores), da formação, da ciência, da consciência individual e coletiva, das relações de poder e representação.

A concepção e sentido de extensão universitária que esta dissertação contemplou foi processual, orgânica, acadêmica pela *práxis* crítico-emancipadora, um movimento dialético e vivido com intencionalidade política e com prática nutrida de teoria (*práxis*) em constante transformação e potencialmente transformadora da sociedade por meio do protagonismo acadêmico e científico dos partícipes assumindo-se como laboratório vivo para a formação do humano e não somente para a formação do cognitivo-conceitual, mas ação pedagógica e política temporal, direcionada enquanto componente curricular obrigatório à formação humana, crítica, criativa, autônoma e emancipada dos professores e acadêmicos que a concebem e experienciam.

Com esse pano de fundo os documentos normativos no Brasil se expressam pela concepção e sentido de extensão enquanto componente curricular obrigatório desde os primeiros marcos históricos nacionais até a Resolução nº 7 de 2018. Assumindo a extensão caráter interdisciplinar, política educacional, cultural e tecnológico com vistas a transformação da IES e em especial as universidades e concomitantemente a sociedade por meio do protagonismo acadêmico revelado na indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão que resultem em produtos científicos e acadêmicos. Portanto, admite-se que a extensão deve primar por ser processual, orgânica e acadêmica pelo protagonismo acadêmico.

A partir da discussão teórica se efetivou a análise empírica, sendo possível inferir que a Universidade Estadual de Goiás se apresenta como uma universidade *multicampi*, regional e interiorana, quiçá comprometida com a formação de profissionais para a realidade socioeconômica do Estado de Goiás e, dentre seus inúmeros cursos oferta História, que se constitui enquanto curso plural, adequado as múltiplas realidades regionais, mas de abordagem homogênea pela qual toma o ser humano como o sujeito da história capaz construir e transformar as condições de sua realidade individual e coletiva, com ênfase na formação para educação básica, crítica e democrática.

No tocante aos projetos de extensão do curso de História da UEG é possível afirmar que há o predomínio de uma superficialidade entorno dos mesmos, pois em sua maioria são tipificados (aparência) e executados como projetos de extensão, mas não se efetivam como projetos processuais, orgânicos e acadêmicos pela *práxis* (essência). Tal cenário é agravado pela precarização do trabalho docente que na UEG é alarmante o número de professores temporários e estes professores não podem por diretrizes internas serem coordenadores de projetos, pelo baixo número de projetos vinculados diretamente ao curso, pela ausência de

protagonismo acadêmico nos projetos, bem como na ausência ou insuficiência de produtos acadêmicos e científicos. Assim, o quadro quanto a extensão nos cursos de História revela fragilidades da instituição e da formação de professores.

Quanto aos projetos de extensão processuais e orgânicos do curso de História da UEG concluiu-se que a concepção e sentido dos projetos está em torno do eixo memória e preservação cultural e identitária regional, tais projetos apresentam possibilidades de Letramento político ao passo que abordam dimensões críticas e emancipadoras da formação dos acadêmicos de História com valorosas possibilidades de impacto social. Entretanto, a abordagem técnica frente aos objetos dos projetos deslocou as perspectivas de uma *práxis* emancipadora para uma abordagem operacional. Tais projetos necessitam repensarem suas metodologias quanto ao acompanhamento e avaliação de modo a assegurar que o trajeto de execução do projeto reflita produtos acadêmicos e científicos que sejam transformadores da vida acadêmica e pessoal dos estudantes para consequentemente gerarem impactos sociais, hoje impossibilitadas pelas inadequações, inconsistências ou inexecuções. Todavia, as possibilidades de uma intencionalidade pedagógica, crítica, criativa, autônoma e emancipada margeia o ideário dos projetos, sendo necessário refletir e aplicar uma abordagem que corrobore com a pluralidade dos cursos de História e da composição dos acadêmicos e da identidade interiorana da UEG.

A concepção dos acadêmicos e coordenadores quanto aos projetos se expressam por uma separação prática do ensino e da pesquisa que resulta em uma fragilidade para a extensão, concebida componente curricular obrigatório para a diversificação do currículo e possível articulação universidade e sociedade. Todavia as ações de extensão tipificadas como projetos de extensão na maioria são atividades complementares ou prestação de serviços que podem até envolver letramentos e alguns acadêmicos, mas lhes faltando elementos para desenvolver protagonismo, seja em função da ausência de apoio técnico financeiro, seja pela administração universitária ou formação dos professores.

Com base nas análises teóricas e empíricas efetivadas é possível apresentar algumas considerações no tocante a limites e perspectivas do letramento político na formação de professores de História da Universidade Estadual de Goiás pelos projetos de extensão universitária.

Os limites se constituem por: 1) falta de apoio técnico financeiro às ações de extensão 2) prestação de serviços e atividades complementares para integralização de créditos 3) obrigatoriedade descompromissada com uma a formação e perfil necessários as ações de extensão 4) desconhecimento de letramentos e letramento político.

As possibilidades se constituem por: 1) ruptura do tradicionalismo educacional quanto a formação acadêmica e profissional 2) laboratório vivo de experiências acadêmicas e científicas que unifiquem teoria e prática 3) formação praxica para o letramento político pelo qual se pode interpretar e transformar a realidade da formação e da atuação profissional e social.

Retomando a hipótese da pesquisa que foi afirmar que os limites do letramento político na formação de professores de História da UEG pelos projetos de extensão universitária se apresentam por desconhecimento do conceito de letramento político e pelos projetos de extensão se caracterizarem na concepção de prestação de serviços é possível afirmar que corroboramos, pois as análises dos relatórios finais de projeto de extensão e as análises dos projetos de extensão, bem como os questionários mistos aplicados não substancializaram elementos concretos à definição de letramento político que defendemos, associando-se somente ao aparelhamento estatal. Assim, como as ações de extensão analisadas explicitaram a prestação de serviço para dinamizar o currículo do curso e permitir acesso a políticas públicas pela relação universidade e sociedade.

No entanto, a hipótese quanto as perspectivas se apresentam por uma abertura por parte de docentes e discentes de realizarem projetos de extensão na concepção acadêmica, orgânica e processual, assim como de discutirem nas atividades dos projetos questões relativas a uma compreensão crítica e politizada dos problemas sociais sendo possível afirmar que refutamos, pois os projetos estão arraigados de concepção e sentido técnico prático, nem sempre associado a componentes curriculares do curso, com ausência de protagonismo acadêmico e pouca ou inexistente produção acadêmica e científica, salvo raras exceções.

Dessa forma, a pesquisa revela que há um desconhecimento acerca do letramento político nos projetos de extensão e uma superficialidade destes que se consolidam pela concepção de prestação de serviços, sendo necessário uma ruptura com o tradicionalismo para se alcançar uma perspectiva processual, orgânica e acadêmica pela *práxis* crítico-emancipadora. Assim, as contradições entre limites e possibilidades nos impelem a aprofundar epistemologicamente às discussões em torno do letramento político e da *práxis* necessária e possível nas atividades de extensão para a formação de professores críticos, autônomos, emancipados humanamente e letrados politicamente. Eis, pontos para a comunidade acadêmica da UEG analisarem quanto formação acadêmica pela extensão universitária.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Trad. e coord. por Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALBANESI FILHO, F. M. O Ensino, a Universidade e a Realidade. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 5, 352-356, set. /out. 2008.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Forense-Universitária. 10. ed. 2007.
- ARENDT, H. **A Dignidade da Política**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 3. ed. 2002.
- Arendt, H. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 3a edição, 2002.
- AUTOS da **Devassa da Inconfidência Mineira**. 2. ed. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 1976.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRIENTOS, G. R. e LASCANO, R. E. **Protagonismo Infantil: Aspectos conceptuales y estratégicos**. 2000.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of writing language**. 2. ed. Oxford: Blackweel, 2007.
- BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133, 1997.
- BITTENCOURT, C. M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13 n. 25/26, 193-221, set. 1992 - ago. 1993.
- BORGES, M. C; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011.
- BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o Equívoco da Extensão Universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2000?]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto de criação da escola normal 1835 – nº. 10**. Rio de Janeiro: Província do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Brasília, DF: Presidência da República, [2001].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2000?]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Decreto no 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória no 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1o, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei no 69 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2000?]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. D.O.E.: 25/01/1934. São Paulo: Câmara Legislativa, [2001]. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955. Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2000?]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2000?]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2000?]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2000?]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 26 dez. 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2000?]. Disponível

em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2000?]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2000?]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 07, 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 nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União - DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.

Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Universidade do Brasil. 2017.

CERRI, L. F. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. In: **Revista história, histórias**. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015.

COSSON, R. Letramento político: Trilhas abertas em um campo minado. **E-Legis**, Brasília, n.7, p. 49-58, 2011.

COSSON, R. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, XI, n. 3, p. 25-36, 2010.

CRICK, B. **Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools**. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA). London, c1998. Disponível em: <http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

CUNHA, L. A. **Universidade Temporã: da Colônia a era de Vargas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURADO SILVA, K. A. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

CURADO SILVA, K. A. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipador. **Rev. Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] set./dez. 2017.

CURADO SILVA, K. A. P. A Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURADO SILVA, K. A. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Rev. Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS. v. 18. n.2. set./dez. 2017.

CURADO SILVA, K.A.C.P.C. **Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. Tese. Goiânia: UFG, 2008.

DASSOLER, O. B; LIMA, D. M. S. **A formação e profissionalização docente: características, ousadia e saberes**. Ix anped sul. Ucb/df, 2012.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FFUSP. **FACULDADE DE FILOSOFIA DA USP: lições inesquecíveis**. Estud. av., São Paulo, v. 7, n. 18.1993.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965)**, 2007.

FÁVERO, M. L. **Universidade, espaço da pesquisa e da criação do saber**. In: Educação e Filosofia. 13 (25), 249-259, jan/jun. 1999.

FAZENDA, I. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, A. M. M. P. **A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP: um estudo sobre o início da formação de pesquisadores e professores de matemática e de**

física em São Paulo. 2009. 271 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus. 1993.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FORPROEX. **Avaliação Nacional da extensão Universitária**. 2001. In:
<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2007. In:
<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-dextensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/definicoes-de-extensao-forproex2007/view> 391

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2012. In:
<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, L. M. **Constituição, educação e democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas**. 2017. 238 f., il. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. - dez. 2010.

GENTILLI, Pablo. **Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentración económica y monopolio del conocimiento en el capitalismo posfordista**. Rio de Janeiro: UFF, 1993.

GERMINARI, G. D; GONÇALVES, R. C. **As políticas educacionais e formação do professor de História no Brasil: desafios contemporâneos**. Revista Interacções, no 40, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. **Instrução Normativa nº 9/2021**. Define procedimentos para a curricularização da extensão nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás.

GOIÁS. **Instrução Normativa nº n. 1/2022**. Define procedimentos adicionais para a curricularização da extensão nos cursos de graduação da UEG.

GOIÁS. **RESOLUÇÃO CsA N. 1.025, DE 22 DE AGOSTO DE 2017a**. Aprova a Política Institucional para as Atividades Complementares dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás.

GOIÁS. **RESOLUÇÃO CsA N. 1.045, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2017b**. Aprova a política de extensão da Universidade Estadual de Goiás.

GOIÁS. **RESOLUÇÃO CsU N. 990, DE 19 MARÇO DE 2021**. Estabelece diretrizes para curricularização da extensão nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GURGEL, R M. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação**. São Paulo: Cortez, Editora EUFC, Autores Associados, 1986.

GURGEL, R. M. **A Construção do Conceito de Extensão universitária na America Latina**. In. FARIA, Doris Santos de (Org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília. Editora UNB. 2001.

JEZINE, E. M. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

Kato, Mary A. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

KOCHHANN, A. **Epistemologia da Extensão Universitária: constructos iniciais**. Goiânia: Kelps, 2021.

KOCHHANN, A. **Epistemologia da Extensão Universitária: constructos contra-hegemônicos**. Goiânia: Kelps, 2022.

KOCHHANN, A. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções**,

sentidos e construções. 2019. 548 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KOCHHANN, A. **Formação docente e trabalho concreto na perspectiva da tendência histórico-crítica**: algumas considerações da práxis. Anais do XII ENFOPLE. Inhumas: UEG, 2016, p. 209-215.

KONDER, L. **O futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEITÃO DE MELLO, M. T. **Programas oficiais para formação de professores**. Educação & Sociedade, n. 68, p. 45-60, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LONDON. **Qualifications and Curriculum Authority (QCA)**. London, 1998.

MARTINS, M. do C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Campinas: Tese de doutorado da Fe-UNICAMP, 2000, p. 41.

MARX, K. e ENGEL, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. e ENGEL, F. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1979.

MARX, K. **O método da economia política**. Trad. Fausto Castilho. São Paulo, IFHC/Unicamp. 1997.

MELO, P. A. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2002.

MENDONÇA, T. R. B. **Brasil**: O Ensino Superior às primeiras universidades Colônia – Império – Primeira República. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2, 2005, Cascavel. Anais do... Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2005.

MIGUENS JR, S. A. Q. e CELESTE, R. K. **A extensão universitária**. 2014. In: https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA_-_Capitulo_de_Livro

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Editora Nacional, v. 1, 1939.

MONTEIRO, A. M. F. C. Prefácio: **A atualidade de uma revisão**. In: CABRINI et al. O ensino de história: revisão urgente. 3a ed. São Paulo: Educ, 2005.

MORA, J. F. **Diccionario de filosofia abreviado**. 6. ed. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1977.

MORHY, L. **A Estrutura Departamental na Universidade Pública** - Resumo da palestra proferida no Fórum de Políticas Universitárias, na Universidade de São Paulo – USP, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NADAI, Elza. **Considerações introdutórias**: A democratização da escola e o ensino de história. In: Seminário Perspectivas do ensino de História. FEUSP: São Paulo, 1988.

NASCIMENTO, T. R. **A formação do professor de História no Brasil**: percurso histórico e periodização. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 265-304 – 2013.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: abril de 2020.

OFÍCIO CIRCULAR MEC/SESU 263/1994. Dispõe sobre os critérios da extensão universitária. In: REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

OLIVEIRA, S. R. O. **A formação de professores-pesquisadores no curso de história da UnB**: uma análise da proposta curricular das atividades de estágio supervisionado. Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2001. In:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2014. In:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2011. In:
<https://www2.ufmg.br/proex/content/download/7042/45561/file/PNEU.pdf>

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus de CSEH-UEG**. Anápolis, 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus de Iporá**. Iporá, 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus de Itapuranga**. Itapuranga, 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus Formosa**. Formosa, 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus Goianésia**. Goianésia, 2019.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus Goiás**. Goiás, 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus Morrinhos**. Morrinhos, 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus Pires do Rio**. Pires do Rio, 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus Porangatu**. Porangatu, 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus Quirinópolis**. Quirinópolis, 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de História câmpus Uruaçu**. Uruaçu, 2015.

RAYS, O. A. **Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade**. Revista Cadernos de Educação Especial, n. 21, p. 71-85, 2003.

REIS, R. H. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. v. 2, n. 2, 1996. In:
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

REIS, Renato Hilário dos. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. In: **Cadernos de Extensão Universitária**. Ano 1. N. 4. Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, Cesar. **Epistemologia de la política educativa**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2013.

SAVIANI, D. Introdução. In: SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

Schmidt, J. P. **Juventude e Política no Brasil**: a socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2001.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da Comunidade Científica no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1979.

SEVERINO, A. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus 1998.

SILVA, E. M. **Histórico de letramento e prática letradas em redações de vestibular**. Dissertação. Campina Grande: UFCG, 2009.

SILVA, W. P. da. Um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, 2020.

SÍVERES, L. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber. 2013.

SKIDMORE, T. E., FIKER, R. **História do Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 2. impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, A. L. L. **A história da Extensão Universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

STREET, B. V. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education.** Harrow: Pearson, 1995.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje.** Organização e introdução: Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía de la praxis** (México: Fondo de Cultura Económica). 1980

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia e Circunstâncias.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C. **A imprensa e o ensino de História.** In: Seminário Perspectivas do ensino de História. FEUSP: São Paulo, p. 151-158, 1988.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS ACADÊMICOS PROTAGONISTAS

1. IDENTIFICAÇÃO

a) Idade

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> 15 a 19 anos | <input type="radio"/> 50 a 54 anos |
| <input type="radio"/> 20 a 24 anos | <input type="radio"/> 55 a 59 anos |
| <input type="radio"/> 25 a 29 anos | <input type="radio"/> 60 a 64 anos |
| <input type="radio"/> 30 a 34 anos | <input type="radio"/> 65 a 69 anos |
| <input type="radio"/> 35 a 39 anos | <input type="radio"/> 70 a 74 anos |
| <input type="radio"/> 40 a 44 anos | <input type="radio"/> 75 a 79 anos |
| <input type="radio"/> 45 a 49 anos | <input type="radio"/> 80 ou mais anos |

b) Sexo

() Masculino () Feminino () não deseja informar () outro

c) Câmpus e/ou Unidade Universitária

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Anápolis | <input type="radio"/> Morrinhos |
| <input type="radio"/> Formosa | <input type="radio"/> Pires do Rio |
| <input type="radio"/> Goianésia | <input type="radio"/> Porangatu |
| <input type="radio"/> Goiás | <input type="radio"/> Quirinópolis |
| <input type="radio"/> Iporá | <input type="radio"/> Uruaçu |
| <input type="radio"/> Itapuranga | |

d) Modalidade do Curso de História

- Licenciatura
- Bacharelado
- Dupla habilitação

e) Período/Semestre do curso de História

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 5 |
| <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 6 |
| <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 7 |
| <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 8 |

f) Projeto de extensão em que participou?

Nome do projeto: _____

2. DOS LETRAMENTOS

- a) Para você a definição de letramento melhor se encaixa em relação a:
- Saber ler e escrever em sua língua materna.
 - Capacidade de ler e escrever para atender as necessidades sociais dos indivíduos.
 - Conjunto de competências necessárias para a formação cidadã.
 - Habilidade de leitura e escrita associadas ao uso de tecnologias digitais.
 - Nenhuma das alternativas anteriores
- b) Como você avalia seu comprometimento com as leituras obrigatórias do curso de História?
- Muito comprometido
 - Comprometido
 - Mediano comprometimento
 - Pouco comprometido
 - Sem comprometimento
- c) Como você avalia seu comprometimento com as escritas durante o curso de História?
- Muito comprometido
 - Comprometido
 - Mediano comprometimento
 - Pouco comprometido
 - Sem comprometimento
- d) Como você avalia seu comprometimento com as apresentações orais durante o curso de História?
- Muito comprometido
 - Comprometido
 - Mediano comprometimento
 - Pouco comprometido
 - Sem comprometimento

- e) O processo de letramento perpassa pelo ensino e aprendizagem que englobam conhecimentos e valores inseridos em contextos de práticas sociais, culturais e políticas. Quanto a isso como você avalia que o curso possibilitou a você:
- Muita aprendizagem crítica
 - Pouca aprendizagem crítica
 - Mediana aprendizagem crítica
 - Muita aprendizagem tradicional
 - Sem aprendizagem de práticas sociais, culturais e políticas
- f) A alfabetização é uma prática, ou seja, um conjunto de atividades com um determinado objetivo. Você concorda que seja possível ensinar os letramentos?
- Concordo totalmente
 - Concordo
 - Discordo totalmente
 - Discordo
 - Não concordo, nem discordo
- g) Como você descreveria que foi o seu processo de ensino e aprendizado no curso de História?
- h) A sociedade atual tem se tonado cada vez mais dinâmica e complexa, viva, um organismo mutável e submetido a processos de transformação. Qual o “ofício do historiador” diante desse contexto?

3. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- a) Como você percebe a sua formação?
- Uma formação teórica
 - Uma formação prática
 - Uma formação de relação da teoria com a prática
 - Uma formação de unidade da teoria com a prática
 - Nenhuma das alternativas anteriores
- b) Você percebe que a sua formação é
- 100% tradicional
 - 80% tradicional e 20% crítica

- 80% crítica e 20% tradicional
 - 100% crítica
 - Nenhuma das alternativas anteriores
- c) Ao longo de sua formação com quais atividades você se envolveu efetivamente? Assinale quantas opções forem necessárias:
- Apenas as disciplinas obrigatórias do curso
 - Com disciplinas obrigatórias e optativas do curso
 - Com Iniciação científica
 - PIBID – Programa institucional de Bolsa de iniciação à docência
 - PIVIC - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
 - Monitoria
 - Extensão
- d) Nas aulas com que frequência os acadêmicos são ativos, proativos, participativos, críticos, envolvidos, comprometidos.....
- Muito frequente
 - Frequentemente
 - Eventualmente
 - Raramente
 - Nunca
- e) Quais as principais metodologias adotadas nas aulas do curso de História
- Leitura e discussão textual
 - Leitura e registros escritos
 - Aulas expositivas e avaliações escritas
 - Aula dialogadas e seminários
 - Sala de aula invertida
 - Gamificações
 - Problematizações
- f) Como você classifica as metodologias adotadas no curso de história em relação ao processo de ensino aprendizagem:
- Tradicional

- Crítica
 - Emancipadora
 - Ativa
 - Nenhuma das alternativas
- g) Diante da sua formação para que serve a História?

4. DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

- a) Para você, extensão universitária diz respeito a?
- Horas complementares para a conclusão do curso
 - Prestação de serviços da Universidade à sociedade
 - Realização de eventos por meio da Universidade
 - Discussão de temáticas específicas e/ou de aprofundamento no curso.
 - Formação dos acadêmicos(as) e produção de saberes por meio da relação Universidade Sociedade.
- b) Como você percebe as atividades desenvolvidas no projeto extensão que participou?
- uma abordagem de relação teoria e prática pedagógica.
 - pautada pela unidade teoria e prática pedagógica.
 - com vistas a complementação curricular.
 - focada na diversificação da proposta pedagógica do curso.
 - sem vínculo com as disciplinas cursadas.
 - atividades vinculadas a pesquisa.
 - atividades vinculadas ao ensino.
 - atividades que fomentam a produção de artigos científicos
- c) Os projetos de extensão universitária lançam mão de atividades:
- que abordem a prática pensando a transformação da sociedade
 - que discutem teoria pensando o desenvolvimento dos acadêmicos(as)
 - que favorecem a produção cultural e artística dos acadêmicos(as)
 - que possibilitem à comunidade terem acesso a políticas públicas
 - que geram conhecimento para a universidade e a sociedade ao passo que formam os acadêmicos(as)

- d) As atividades desenvolvidas por você no projeto de extensão possuem relação/dialogam com as disciplinas que você já cursou?
- Concordo totalmente
 - Concordo
 - Discordo totalmente
 - Discordo
 - Não concordo, nem discordo
- e) Qual o grau de importância do projeto de extensão para a sua formação?
- Muito importante
 - Importante
 - Razoavelmente importante
 - Pouco importante
 - Sem importância
- f) Por que você escolheu participar do projeto de extensão?

5. DOS LIMITES E PERSPECTIVAS

- a) Quais as dificuldades você identifica nas atividades do projeto de extensão?
- b) Quais as perspectivas você identifica no projeto de extensão para a sua formação?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES DE PROJETOS

1. IDENTIFICAÇÃO

a) Idade

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> 15 a 19 anos | <input type="radio"/> 50 a 54 anos |
| <input type="radio"/> 20 a 24 anos | <input type="radio"/> 55 a 59 anos |
| <input type="radio"/> 25 a 29 anos | <input type="radio"/> 60 a 64 anos |
| <input type="radio"/> 30 a 34 anos | <input type="radio"/> 65 a 69 anos |
| <input type="radio"/> 35 a 39 anos | <input type="radio"/> 70 a 74 anos |
| <input type="radio"/> 40 a 44 anos | <input type="radio"/> 75 a 79 anos |
| <input type="radio"/> 45 a 49 anos | <input type="radio"/> 80 ou mais anos |

b) Sexo

() Masculino () Feminino () não deseja informar () outro

c) Câmpus e/ou Unidade Universitária em que atua:

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Anápolis | <input type="radio"/> Morrinhos |
| <input type="radio"/> Formosa | <input type="radio"/> Pires do Rio |
| <input type="radio"/> Goianésia | <input type="radio"/> Porangatu |
| <input type="radio"/> Goiás | <input type="radio"/> Quirinópolis |
| <input type="radio"/> Iporá | <input type="radio"/> Uruaçu |
| <input type="radio"/> Itapuranga | |

- d) Modalidade do Curso de História que atua
- Licenciatura
 - Bacharelado
 - Dupla habilitação
- e) Projeto de extensão universitária que coordena ou coordenou?
- Nome do projeto: _____

2. DOS LETRAMENTOS

- a) Para você a definição de letramento melhor se encaixa em relação a:
- Saber ler e escrever em sua língua materna.
 - Capacidade de ler e escrever para atender as necessidades sociais dos indivíduos.
 - Conjunto de competências necessárias para a formação cidadã.
 - Habilidade de leitura e escrita associadas ao uso de tecnologias digitais.
- b) A alfabetização é uma prática, ou seja, um conjunto de atividades com um determinado objetivo. Você concorda que seja possível ensinar os letramentos?
- Concordo totalmente
 - Concordo
 - Discordo totalmente
 - Discordo
 - Não concordo, nem discordo
- c) Como você avalia o comprometimento dos seus alunos durante as suas aulas quanto a leitura, interpretação, escrita e oralidade?
- Muito comprometido com todos os itens
 - Pouco comprometido com todos os itens
 - Comprometidos com leitura e oralidade, mas com dificuldade na interpretação e escrita
 - Comprometidos com a leitura e escrita, mas com dificuldade na oralidade e interpretação
 - Sem comprometimento nenhum e muita dificuldade
- d) Como você percebe seu conhecimento acerca dos letramentos
- Excelente

- Muito bom
 - Bom
 - Razoável
 - Ruim
- e) Você consegue pensar atividades e situações acadêmicas em que seus alunos desenvolvam letramentos? Dê exemplos.
- f) O historiador está a todo tempo uma relação de representações e interpretações de um passado que se traduz por uma historiografia. Metodologicamente como o historiador deve analisar o passado?
- g) Para você o que é letramento político?
- h) Como você percebe ser possível letrar politicamente o acadêmico de História?
- i) A sociedade atual tem se tonado cada vez mais dinâmica e complexa, viva, um organismo mutável e submetido a processos de transformação. Qual o “ofício do historiador” diante desse contexto?

3. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- a) Como você percebe que foi a sua formação na graduação?
- Uma formação teórica
 - Uma formação prática
 - Uma formação de relação da teoria com a prática
 - Uma formação de unidade da teoria com a prática
 - Nenhuma das alternativas anteriores
- b) Como você percebe que a sua formação influencia na sua prática de ensino hoje?
- Influencia completamente
 - Influencia razoavelmente
 - Influencia em partes
 - Influencia pouco

- Não influencia

- c) Suas escolhas metodológicas para as aulas se pautam em:
 - Preocupação com o conteúdo ser todo ministrado
 - Preocupação com o conhecimento de metodologias que os alunos terão
 - Preocupação com discutir todos os conteúdos aliados à discussão metodológica
 - Preocupação com o processo ensino aprendido do aluno
 - Preocupação com o currículo

- d) Com quais atividades abaixo você coordenou ou esteve à frente efetivamente? Assinale quantas opções forem necessárias:
 - Apenas as disciplinas obrigatórias do curso
 - Com disciplinas obrigatórias e optativas do curso
 - Com Iniciação científica
 - PIBID – Programa institucional de Bolsa de iniciação à docência
 - PIVIC - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
 - Monitoria
 - Extensão

- e) Nas suas aulas com que frequência os acadêmicos são ativos, proativos, participativos, críticos, envolvidos, comprometidos.
 - Muito frequente
 - Frequentemente
 - Eventualmente
 - Raramente
 - Nunca

- f) Quais as principais metodologias adotadas por você na regência das aulas?

- g) Enquanto disciplina curricularizada, seja na academia e/ou nas escolas, qual o perfil de formação os alunos têm?

- h) Como o projeto de extensão contribui na formação dos acadêmicos(as)?

4. DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

- a) Para você, extensão universitária diz respeito a?
- Horas complementares para a conclusão do curso
 - Prestação de serviços da Universidade à sociedade
 - Realização de eventos por meio da Universidade
 - Discussão de temáticas específicas e/ou de aprofundamento no curso.
 - Formação dos acadêmicos(as) e produção de saberes por meio da relação Universidade Sociedade.
- b) Como você percebe as atividades desenvolvidas no projeto extensão que você coordena?
- uma abordagem de relação teoria e prática pedagógica.
 - pautada pela unidade teoria e prática pedagógica.
 - com vistas a complementação curricular.
 - Focada na diversificação da proposta pedagógica do curso.
 - Sem vínculo com as disciplinas cursadas.
- c) Os projetos de extensão universitária que você coordena lançam mão de atividades:
- que abordem a prática pensando a transformação da sociedade
 - que discutam teoria pensando o desenvolvimento dos acadêmicos(as)
 - que favoreçam a produção cultural e artística dos acadêmicos(as)
 - que possibilitem à comunidade terem acesso a políticas públicas
 - que gerem conhecimento para a universidade e a sociedade ao passo que formam os acadêmicos(as)
- d) As atividades desenvolvidas no projeto de extensão possuem relação/dialogam com as disciplinas do curso de História?
- sempre
 - quase sempre
 - às vezes
 - Raramente
 - Nunca

- e) Como você percebe a Curricularização da extensão?
- Muito importante
 - Importante
 - Razoavelmente importante
 - Pouco importante
 - Sem importância

5. DOS LIMITES E PERSPECTIVAS

- a) Quais os maiores limites que você percebe quanto ao projeto de extensão que você coordena?
- b) Quais as perspectivas você percebe dos projetos de extensão que você coordena quanto à formação dos acadêmicos?
- c) Como você percebe ser possível letrar politicamente o acadêmico de História com um projeto de extensão universitária?