

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS TRAJETÓRIAS DE JOVENS DOCENTES DA REDE FEDERAL NO NORTE DO BRASIL¹

Camila Ferreira da Silva²
Darianny Araújo dos Reis³
Felipe da Costa Negrão⁴

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão acerca do lugar da extensão universitária no cenário atual, a partir das trajetórias e do trabalho colaborativo de três jovens docentes que, em meio ao período de estágio probatório em uma universidade federal na região norte do Brasil, têm construído uma *práxis* professoral reflexiva à medida em que se integram e melhor compreendem o próprio campo acadêmico e suas vicissitudes. As conexões entre as experiências dos docentes em questão e o papel social da extensão universitária são construídas com base em um diálogo com a literatura especializada em torno da construção e dos múltiplos significados da extensão e em um relato de experiências a partir de dois projetos de extensão desenvolvidos durante a pandemia de Covid-19 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nossas conclusões revelam: i) o quanto a própria extensão universitária é objeto de concepções heterogêneas e de lutas sociais em torno de projetos de sociedade e de universidade; ii) a necessidade de ratificação da inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sobretudo quando se pensa a integração universidade/sociedade; iii) e ainda, o potencial do exercício autorreflexivo no que tange à compreensão do lugar e do papel da extensão na formação, integração e atuação de jovens docentes universitários.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão universitária; Universidade; Jovens docentes.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the place of university extension in the current scenario, based on the trajectories and collaborative work of three young professors who, during their probationary period at a federal university in the northern region of

¹ Trabalho apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (UNL, Bolsa Erasmus Mundus). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Endereço: Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus, Amazonas, Brasil, CEP: 69067-005. E-mail: cfsilva@ufam.edu.br.

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD/Portugal). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Endereço: Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus, Amazonas, Brasil, CEP: 69067-005. E-mail: daryreis@ufam.edu.br.

⁴ Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Endereço: Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus, Amazonas, Brasil, CEP: 69067-005. E-mail: felipenegrao@ufam.edu.br.

Brazil, have built a praxis reflective teaching as they integrate and better understand the academic field itself and its vicissitudes. The connections between the experiences of these professors and the social role of university extension are built based on a dialogue with specialized literature around the construction and of the multiple meanings of extension and in a report of experiences from two extension projects developed during the Covid-19 pandemic at the Federal University of Amazonas (UFAM). Our conclusions reveal: i) how much university extension itself is the object of heterogeneous conceptions and social struggles around society and university projects; ii) the need to ratify the inseparability between teaching, research and extension, especially when thinking about university/society integration; iii) and also, the potential of the self-reflective exercise in terms of understanding the place and role of extension in the training, integration and performance of young university professors.

KEY-WORDS: University Extension; University; Young professors

1. INTRODUÇÃO

Os recentes ataques sistemáticos à universidade, à ciência e aos/às cientistas no Brasil recolocam no centro do debate público as relações entre sociedade e educação e, mais especificamente, os papéis sociais das instituições de ensino superior. Para Accioly, Nascimento e Costa (2022), os princípios democráticos, o caráter público e laico, bem como a autonomia das universidades brasileiras têm sido tensionados a partir da conjugação entre frentes ultraneoliberais e ultraneococonservadoras, que têm ampliado seu poder na arena de luta política e conseguido legitimar uma hegemonia que, em defesa do capitalismo, ataca frontalmente a democracia, os direitos humanos, os agentes e as instituições sociais que se colocam do lado da justiça social.

Este é o contexto de emergência da reflexão que desenvolvemos neste artigo, uma luta social nada velada que tem tomado, dentre outras instituições sociais, a universidade como inimiga à “ordem social” e a uma suposta “moralidade nacional”. Nesse sentido, tomar à análise a *práxis* universitária e seu potencial emancipatório constitui um exercício necessário histórica, social e academicamente falando. A extensão universitária, compreendida aqui como frente privilegiada do diálogo universidade/sociedade, constitui no presente texto pontos de partida e de chegada, no sentido de sua correlação com o ensino e com a pesquisa científica, mas também pelo seu potencial formativo e reafirmação dos compromissos sociais da universidade brasileira.

Desse modo, ocupamo-nos de uma análise acerca do lugar da extensão universitária no cenário atual – de desmonte das instituições de ensino superior (IES) –, a partir das trajetórias e do trabalho colaborativo de três jovens docentes que, em meio ao período de estágio probatório em uma universidade federal na região norte do Brasil, têm construído uma *práxis* professoral reflexiva à medida em que se integram e melhor compreendem o próprio campo acadêmico e suas vicissitudes.

Partindo das lutas em torno da definição do que seria, afinal, extensão universitária, bem como de sua ligação umbilical com as demais frentes que compõem o tripé da universidade brasileira, o ensino e a pesquisa, compreendemos que os projetos de sociedade e de universidade ainda continuam em disputa no país. Tal disputa expressa-se não apenas nos ataques mais frontais de que falamos no início desta introdução, e que se acirraram no último governo [2019-2022], mas também nas próprias dificuldades históricas que o Brasil engendrou no que tange à institucionalização e ao lugar da extensão no cotidiano das universidades (Gadotti, 2017).

Se a extensão universitária tem importância crescente na atuação das IES no país, por um lado, os direcionamentos das políticas educacionais e do esvaziamento e mercantilização dos laços entre sociedade e universidade impactam diretamente a compreensão que a população passa a consolidar sobre o ensino superior, seu papel social, seus agentes e suas ações. O presente artigo é, pois, fruto de duas ações extensionistas desenvolvidas durante a pandemia de Covid-19 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), coordenadas por três professores/as recém ingressantes na carreira docente, ainda em estágio probatório. Compreendemos que essas experiências, em especial pela posição que esses docentes ocupam, possuem a potencialidade de recentralizar o debate sobre os compromissos da instituição universitária, por meio dos processos de integração de tais profissionais, ao passo que vão paulatinamente aprendendo como colocar em movimento o tripé da universidade – tudo isso enquanto se fazem dia após dia professores/as universitários/as.

As conexões entre as experiências dos/as docentes em questão e o papel social da extensão universitária – e, por consequência, da própria universidade – são construídas com base em um diálogo com a literatura especializada em torno da construção e dos múltiplos significados da extensão e em um relato de experiências a partir da coordenação de dois projetos de extensão. A relevância deste relato reside na capacidade de levar os/as leitores/as a observarem a extensão por dentro, no cotidiano de docentes em início de

carreira, que estão em pleno processo de integração ao mundo universitário na condição de servidores públicos responsáveis, dentre outras frentes, pela manutenção do diálogo constante entre universidade e sociedade.

O texto é dividido em três seções, a saber: no primeiro momento dedicamo-nos a realizar uma análise em torno dos sentidos histórico-sociais atribuídos ao que atualmente chamamos de extensão universitária, com vistas a caracterizar as disputas em torno de sua conceituação e também em torno de seu papel social; no segundo momento avançamos para a reflexão acerca dos processos de integração de jovens docentes na carreira universitária, em estágio probatório, e como a extensão ganha lugar privilegiado nesse momento em sua articulação com os demais elementos que compõem uma *práxis* comprometida com a construção colaborativa e cotidiana do conhecimento científico e de uma universidade comprometida com a justiça e com o desenvolvimento social – nesta segunda seção o tom de autorreflexão vai ganhando espaço no texto, servindo de antessala para a terceira seção –; por fim, o relato de experiência ocupa a última parte do texto, com uma descrição e análise a partir de dois projetos de extensão desenvolvidos na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) durante a pandemia de Covid-19.

O relato que corporifica esta última seção acaba por conectar-se ao debate inicialmente enfrentado sobre os múltiplos sentidos da extensão universitária, isso porque evocamos aqui um sentido muito particular: o sentido da formação de jovens docentes, juntamente com discentes, técnicos e com o público das ações extensionistas, com relação ao caráter relacional entre ensino, pesquisa, extensão e, sobretudo, à interdependência entre universidade e sociedade que deve povoar a *práxis* universitária.

2. REVISITANDO O PAPEL SOCIAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A construção social do que atualmente denominamos “extensão universitária” é atravessada pelas demandas da sociedade civil, com especial protagonismo dos mais diversos grupos que compunham o “excedente”, ou seja, o largo contingente de jovens e adultos que historicamente, com avanços e recuos em cada panorama de época, tem ficado fora do Ensino Superior. Se na Inglaterra da segunda metade do século XIX, a ideia de *Lifelong Education* ganhou centralidade para endereçar o problema da população adulta que não tinha acesso à universidade – transmutando-se na primeira experiência extensionista –, este atendimento pontual, com cursos de curta duração destinados a grupos

sociais específicos se alastrou por países como Bélgica e Alemanha, tornando-se rapidamente adotado na Europa, chegou às Américas com as primeiras experiências nos Estados Unidos com a *American Society for the Extension of University Teaching* na Universidade de Chicago, em 1892 (Paula, 2013).

As ações pioneiras, ainda no século XIX, têm em comum um traço importante: constituem respostas ao caráter desigual das sociedades capitalistas, que se expressa, dentre outros, no campo universitário. E, nesse contexto, no caso dos países de capitalismo central, temos que a extensão universitária acabou por desenhar dois grandes papéis, a saber: responder às mazelas sociais próprias do capitalismo, de um lado, e enfrentar questões diretamente ligadas à vida econômica (aproximação da universidade com o setor empresarial), de outro (Marshall, 1967; Paula, 2013; Medeiros, 2017).

No cenário latino-americano, a gênese da extensão universitária, por sua vez, precisa ser compreendida a partir das especificidades da questão social nos países da região, os quais são marcados por duas grandes revoluções no século XX – a mexicana (1910) e a cubana (1959) –, que expressam bem a participação das massas populares e do movimento operário organizado nas lutas sociais em torno da garantia de direitos básicos nessas latitudes. Mais especificamente no campo cultural, o movimento pela Reforma Universitária dos estudantes argentinos, iniciado em Córdoba, em 1918, ganhou notoriedade na América Latina. “A partir do movimento estudantil da Universidade de Córdoba [...], entendia-se que as estruturas monásticas e monárquicas estavam ultrapassadas e deveriam ser rompidas para dar espaço a uma universidade mais democrática” (Gomez; Corte; Rosso, 2019, p. 3).

As influências do Movimento de Córdoba sobre as reformas universitárias em toda a América Latina são amplamente atestadas na literatura especializada (Nogueira, 2005; Oliveira; Azevedo, 2008) e, conforme asseveram Gomez, Corte e Rosso (2019), este movimento acarretou mudanças significativas no âmbito da institucionalização da extensão universitária no Brasil. Nessa esteira, a relação entre democratização da universidade e extensão faz-se relevante para a compreensão do papel histórico que a universidade latino-americana tem desenhado a partir das lutas pela definição de sua missão social.

Nas décadas seguintes ao Movimento de Córdoba, a região paulatinamente foi construindo eventos ligados à extensão e à renovação das tendências da pedagogia universitária, nomeadamente: I Congresso de Extensão Universitária Latino-Americana da Universidade de San Carlos (Guatemala, 1949); I Conferência Latino-Americana de

Extensão e Difusão Universitária (Chile, 1957); II Conferência Latino-Americana de Extensão Universitária e Difusão Cultural (México, 1972) (Bemvenuti, 2002) – nacionalmente, o Brasil construiu seu I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), em 2002, a partir do trabalho do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras⁵.

Paula (2013) demonstra que, desde a primeira década do século XX, há atividades extensionistas sendo desenvolvidas nas universidades brasileiras, sobretudo na vertente europeia como formação continuada para o público excedente, que não adentrava o Ensino Superior de marca elitista que aqui se desenhou. A Reforma Universitária de 1968, no Brasil, ligada umbilicalmente ao Movimento de Córdoba, sobretudo nas pautas dos movimentos estudantis, não aprofundou conceitos ou caminhos para a extensão universitária. Contudo, este marco político fez avançar uma compreensão relevante para a extensão universitária no cenário nacional – mesmo em meio à ditadura militar –, estamos a falar do envolvimento dos docentes e discentes com a comunidade, no sentido da melhoria das condições de vida e do desenvolvimento da sociedade (Brasil, 1968). As décadas de 1980 e 1990 são marcadas respectivamente: pela institucionalização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela construção do Plano Nacional de Extensão (transmutado em Plano Nacional de Extensão, em 2012). E, mais recentemente, a partir do início do século XXI, o movimento de curricularização da extensão tem ganhado centralidade no debate nacional a partir dos últimos Planos Nacionais de Educação (Gadotti, 2017).

Seu processo de institucionalização, no entanto, tem sido cheio de contradições, avanços e recuos, posto que, mesmo com sua melhor definição e defesa na contemporaneidade, as condições para seu desenvolvimento ainda se apresentam como desafio para a comunidade acadêmica.

A contradição desse processo de institucionalização da extensão é constatada pela carência de prioridade no financiamento público específico que sustente a extensão nas IES, o que prejudica o desenvolvimento das ações extensionistas, visto que o orçamento das universidades vem sofrendo contingenciamento de recursos financeiros nos últimos anos. Nesse cenário, a institucionalização da extensão ainda está em processo de consolidação no Brasil, o qual se encontra em um momento de grande instabilidade política e econômica, com cada vez

⁵ O CBEU encontra-se hoje na sua 9ª edição, maiores detalhes e a memória de todas as edições do evento podem ser consultados na página: <https://www.ufmg.br/cbeu/>.

menos recursos que contemplem a inserção social dos acadêmicos (Gomez; Corte; Rosso, 2019, p. 7-8).

Se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista na Constituição Brasileira de 1988, é orientadora da *práxis* universitária no Brasil contemporâneo, o exercício de compreender sua história de constituição e, sobretudo, a noção que lhe sustenta e as condições de materialidade é tarefa primeira de toda a comunidade universitária. A breve reconstrução sócio-histórica que empreendemos até o momento nesta seção em torno da extensão universitária é reveladora de que o projeto de sociedade, de universidade e, nessa esteira, o próprio projeto para a extensão estão todos em constantes disputas expressas pelas lutas sociais em torno de sua definição e, conforme asseveraram Gomez, Corte e Rosso (2019), os processos de desmonte que temos experienciado no Brasil nos últimos anos exterioriza o tipo de projeto em curso.

Seja uma amenização do capitalismo e da desigualdade social que lhe é própria (modelo europeu), seja um estreitamento da relação universidade-mercado (modelo norte-americano), seja ainda um processo de democratização do ensino superior (bandeira do movimento de Córdoba), como demonstramos aqui, a extensão universitária cumpre uma multiplicidade de papéis sociais, os quais são manifestações de seu potencial naquilo que lhe é próprio: manter constante e rico o diálogo entre sociedade e universidade, com vistas ao aprimoramento mútuo.

Cotidianamente nas universidades brasileiras, docentes, técnicos administrativos, discentes e egressos constroem ações e projetos de extensão que – mesmo frente à ancestralidade política das políticas de extensão, bem como frente aos movimentos de desfinanciamento e ataques à universidade enquanto instituição social – corroboram papéis pedagógicos, formativos, culturais, econômicos e políticos da extensão e da própria universidade. “Nesse esforço são sujeitos tanto os professores, técnicos e estudantes, quanto os destinatários das ações de extensão” (Paula, 2013, p. 21). Com esta compreensão mais alargada em torno da extensão, que agrega um caráter de democratização daquilo que é construído pela comunidade universitária, é possível compreendê-la como *práxis* envolvida no compromisso social de uma universidade que se constrói como espaço de emancipação e de mudança social.

Desse modo, tendo em vista os propósitos deste artigo, passemos então a tratar da extensão universitária a partir das experiências de jovens docentes universitários, que, ao adentrarem a rede federal de ensino superior na condição de docentes, passam a

ressignificar a extensão universitária, a partir de suas vivências na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A mirada analítica a partir das vivências de três jovens docentes universitários/as complementa nossa compreensão em torno da extensão universitária neste artigo, posto que enfrentamos o exercício de olhar para esta frente de atuação por dentro, pela ótica de quem está no início da carreira docente universitária e que, exatamente por esta posição, está vivendo um processo de imersão na cultura e na *práxis* universitária.

3. JOVENS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NA REDE FEDERAL DE ENSINO: OS ANOS DE ESTÁGIO PROBATÓRIO, A INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL E AS DIFERENTES FRENTES DE ATUAÇÃO

A docência no Ensino Superior impõe à formação e prática dos professores iniciantes desafios de ordens diversas, uma vez que não se trata apenas de “ministrar aulas”, sentido mais vulgar por vezes encontrado na visão popularmente disseminada e reconhecida sobre o trabalho docente. A jornada universitária pressupõe um conjunto amplo, distinto e complexo de papéis, atribuições, responsabilidades e compromissos que colocam os professores diante de tarefas complexas e exigentes do ponto de vista da necessária articulação e sinergia entre as dimensões que integram o trabalho universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão.

A imersão nas vivências universitárias implica um “refazer-se” na direção do desenvolvimento profissional estabelecido sob novas ou outras condições de aprendizagens e de formação que vão sendo tecidas na e pelas experiências, na e pelas relações profissionais e institucionais que se singularizam no âmbito da universidade. Nessa linha de pensamento, ensaiamos, neste artigo, compartilhar as experiências que nos atravessaram em nossas trajetórias como jovens docentes e pesquisadores vinculados a uma Instituição Federal, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao mesmo tempo em que nos oportunizaram compartilhamentos profissionais.

Como docentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED), pertencentes ao Departamento de Métodos e Técnicas (DMT), trazemos à baila nossa lente interpretativa para os desafios e as potencialidades do estágio probatório como processo inicial e balizador voltado à efetivação da carreira do magistério superior e, nesse contexto, para os caminhos da integração institucional e acadêmico-profissional em um período adverso – o da pandemia – e, por último, para assunção individual e coletiva do trabalho

colaborativo constituído nas diferentes frentes de atuação que nos perfizeram nesse período.

Ademais, buscamos reposicionar a docência universitária no espaço-tempo histórico em que nos situamos, pois compreendemos que a luta por uma universidade pública, gratuita, viva, científica e tecnicamente qualificada, inclusiva, democrática e socialmente referenciada está sob ataques, riscos e incertezas em nosso atual cenário político e socioeconômico. Julgamos que o nosso enfrentamento contra o esmaecimento e amesquinamento da universidade deve se estabelecer pela denúncia e pelo anúncio, sendo esse movimento dialético “denúncia-anúncio” o motor das nossas lutas utópicas e diuturnas como docentes por uma universidade que ainda precisa ser consolidada. Consolidação que passa, incontornavelmente, pelas dimensões ético-política, científica, criativa e pedagógica que nos referenciam como professoras e professores, visto que, implicadas em nossa *práxis*, também se associam às finalidades sociais da universidade.

Como professoras e professor iniciantes⁶, vimo-nos compartilhando vivências comuns que nos permitiram trocas profissionais das mais distintas e situações de aprendizagem da profissão que nos aproximaram sendo, dentre estas, o estágio probatório, o compartilhamento de disciplinas, a criação de grupo de pesquisa e os projetos de extensão.

O estágio probatório, definido no escopo da Lei Federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 e regulamentado na Resolução nº 025, de 13 de dezembro de 2021, do Conselho Universitário/CONSUNI, no âmbito da UFAM, consiste em uma fase de avaliação da carreira por um período de 36 meses, em que é expectável que o/a docente apresente aptidões relativas à sua capacidade didático-pedagógica, sendo os principais aspectos avaliados nessa fase a assiduidade, a disciplina, a capacidade de iniciativa, a produtividade e a responsabilidade.

O plano⁷ de estágio probatório se constitui em um documento referencial, uma “bússola laboral”, engendrado pela reflexão, análise, identificação e compilação das ações a serem desenvolvidas nos meses de integração do/a docente à universidade. Portanto, é o planejamento de onde partimos que nos incumbe enquanto docentes e por onde apontamos

⁶ Somos duas professoras e um professor ingressantes na Universidade Federal do Amazonas/UFAM em meses distintos do ano de 2019.

⁷ O plano de estágio obrigatório está amparado em legislação específica, a Resolução nº 12/1992 (CONSUNI/UFAM), que estabelece normas de acompanhamento e avaliação do professor em estágio probatório, reiterada na Resolução nº 025, de 13 de dezembro de 2021.

as frentes de atuação previstas, sendo estas formadoras do tripé indissociável da universidade, do qual trataremos em outra seção.

A integração docente na universidade compagina-se à necessária apropriação dos documentos normativos que regem suas dinâmicas próprias, com o conhecimento da estrutura de organização e funcionamento interno da instituição. Além disso, de forma mais incisiva, o acolhimento e a ambientação no local de trabalho, sobretudo, as relações profissionais entre os pares figuram com fundamental potencialidade ao propiciar melhores e mais engajadas maneiras de comprometimento profissional. É por este viés que exploramos, neste relato, as virtudes do trabalho colaborativo, cujo referente se prende a uma docência universitária emancipadora e humanizadora, calcada no diálogo, na partilha, na solidariedade, nas experiências e saberes da docência trazidos por cada professor/a; saberes que se complementam e possibilitam pensar, problematizar e propor caminhos para a docência.

Como docentes, compartilhamos histórias, saberes e fazeres que nos implicam e formam um *continuum* no desenvolvimento de sociabilidades, na construção identitária e no exercício de tornar-se professor/a. Conforme assinala Reis (2021, p. 22):

Os professores são sujeitos socioculturais que constroem suas identidades a partir de suas histórias de vida, de suas experiências profissionais, de suas práticas cotidianas, de suas relações e interações, inseridos em instituições, estruturas e processos históricos. A universidade figura também como espaço-contexto da sociabilidade profissional. E, neste espaço, os professores vão criando e recriando suas identidades em trânsito, renovando os sentidos de ser professor.

Os/as professores/as estão constantemente sendo chamados a “ser mais”, artífices da sua *práxis*, como asseverado por Freire (1992, p. 92), “[...] histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refaz também”. Foi suportado nesse “refazer-se” que nos encontramos no estágio probatório, especialmente porque foi um período vivido na conjuntura de uma pandemia.

A pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19/SARS-COV-2) provocou a suspensão das atividades administrativas presenciais, bem como das atividades acadêmicas gerais, presenciais ou não presenciais da UFAM, por meio Portaria nº 626, de 13 de março de 2020, e instituiu, por meio da Portaria nº 703, de 31 de março de 2020, o trabalho remoto. Evidentemente, o movimento da profissionalidade não para, mesmo com todas as

contradições do cenário pandêmico. Atuamos em colaboração na e pela criação de resistências contra o isolamento docente e o obscurantismo científico. Como um grupo de professores/as, participamos de planejamentos e ministração de disciplinas de forma coletiva no âmbito da graduação, experiência que nos permitiu a mobilização de saberes e fazeres no sentido da inovação didático-curricular face ao ensino mediado por tecnologias digitais.

Com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFAM, no ano de 2020, o trabalho colaborativo emergiu com maior intensidade a partir da adoção compartilhada de disciplinas do currículo. A colaboração entre pares figurou num meio de articulação e organização do trabalho docente com “[...] base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos de colaboração” (Roldão, 2007a, p. 27) legitimados pelas situações concretas vividas.

À vista disso, nossa experiência entre pares, como uma oportunidade de aprendizagem interativa, fortaleceu uma prática mais aberta, questionadora e consequente no tocante à construção e sistematização de novos conhecimentos sobre a profissionalidade, emanados do exercício de reflexão sobre o pensamento e a prática docente e de suas especificidades. O trabalho colaborativo também responde e faz frente aos inúmeros ataques que a educação superior vem sofrendo nos últimos anos, com descredibilização da ciência, mercantilização dos serviços prestados e riscos iminentes de sucumbir ao sucateamento provocado pelos críticos desinvestimentos orçamentários vivenciados, não apenas, mas sobremaneira, no último governo [2019-2022].

O esforço conjunto e debruçado no sentido de dar respostas para as situações concretas do processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino remoto resultou na reorganização dos conhecimentos profissionais por “mútua incorporação”, conforme postulado por Roldão (2007b). De todo modo, esse exercício do pensar colaborativamente concepções e práticas encoraja e impele o/a professor/a a uma melhor compreensão do seu trabalho e da realidade que o envolve. Também põe em xeque a relação teoria-prática tão cara à profissionalidade, dada a histórica e problemática dicotomia encontrada nessa relação, no que diz respeito à formação para a docência. Daí que na construção do conhecimento profissional, o/a professor/a:

Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *ação transformativa*, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por *apropriação mútua* dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. Ou seja, um elemento

central do conhecimento profissional docente é a capacidade de *mútua incorporação*, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento (Roldão, 2007b, p. 100, grifos nossos).

E na esteira dessa ideia, compreendemos que não estamos prontos e, enquanto professores/as, assumimos que o trabalho docente se faz por uma *práxis* concreta movida por tensões, dilemas, dificuldades e constrangimentos, especialmente em relação aos professores em início de carreira. Em pesquisa que considerou as percepções de professores universitários relativamente aos diferentes agentes do campo educacional – instituição, alunos e professores – em contexto do ensino superior, Freire e Fernandes (2015) destacam que os professores universitários iniciantes lidam com inseguranças e vulnerabilidades relacionadas à gestão da sala de aula, ao domínio dos conteúdos do ensino e das estratégias didáticas e sua diversificação, às relações interpessoais e aos conflitos existentes em razão das diferentes vivências e tempo de experiência entre docentes, ao capital cultural e simbólico e às relações de poder estabelecidas no campo da docência universitária.

Entretanto, ainda segundo Freire e Fernandes (2015), estas inseguranças e vulnerabilidades podem também ser minimizadas ou até superadas na medida em que vínculos e espaços de interlocução são viabilizados, quer na direção da sala de aula, quer na pesquisa ou extensão, pois configuram-se em espaços necessários para aproximação dos pares de trabalho nas atividades de planejamento das ações curriculares e didáticas, nas discussões que envolvem o ensino e a aprendizagem, na criação e na organização de grupos de trabalho e pesquisa, constituindo, dessa forma, processos de apoio, de fortalecimento da colaboração e, sobretudo, de ressignificação teórico-prática incidente sobre a formação e o desenvolvimento profissional.

Como já dito, a atividade docente no ensino superior envolve as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão e, não raramente, estende-se à área administrativa ou de gestão. Nesta ótica, as vivências professorais são atravessadas por distintos saberes, competências e atitudes (Melo, 2018; Soares; Cunha, 2010). Em nossa análise, tomamos a atividade docente em sua organicidade, afastando-nos da visão fragmentada e funcionalista que ainda é persistente na universidade, em que é possível verificar a cisão entre as distintas dimensões colocadas.

Por isso compreendemos que as diversas trajetórias de formação e os conhecimentos diversos que nos constituem como professores são, incontornavelmente, propulsores na potencialização de uma pedagogia do encontro, em que as diferenças, sejam elas teóricas, epistemológicas ou metodológicas, convertem-se em construções produtivas quando a *práxis* torna-se o lugar de interlocução, de abertura, de solidariedade e de transformação. Considerando esta configuração do trabalho docente como uma *práxis* multifacetada e as aprendizagens colaborativas do nosso coletivo, nasceu o grupo de pesquisa e as possibilidades de projetos de extensão vinculados às investigações científicas de estudantes de graduação e pós-graduação para os quais assumimos as orientações.

O Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE) começou a ser desenhado pela necessidade de dar visibilidade às pesquisas orientadas por nosso grupo de professores e desenvolvidas no âmbito dos projetos de iniciação científica de alunos da graduação, e dos projetos de mestrado e de doutorado dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). O GRUPESPE iniciou suas atividades no ano de 2021, tendo sido cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em dezembro de 2021.

É um grupo certificado institucionalmente, contendo 7 linhas de pesquisa a saber: 1. Pensamento e realidade educacional na Amazônia; 2. Sociologia da Educação; 3. Estado, Sociedade e Educação; 4. Políticas curriculares, Educação e Formação; 5. Estudos da criança e do adolescente: abordagens multidisciplinares; 6. Pesquisa (auto)biográfica na formação de professores; e 7. Crianças, infâncias e educação infantil com/na Amazônia brasileira. Cada linha é coordenada por um/a professor/a do coletivo e conta também com a colaboração de pesquisadores da Faculdade de Educação/UFAM e de outras IES do país⁸.

O grupo congrega perspectivas teórico-metodológicas diversas e propõe ser espaço de interlocuções amplas, plurais, criativas e heterogêneas, bem como fonte para o desenvolvimento ético, epistêmico e metodológico do/a pesquisador/a e para a formação do/a professor/a universitário/a. Busca conhecer, pensar e debater as questões colocadas pela realidade educacional brasileira e amazônica contemporânea, a partir de proposituras investigativas que visam originalidade, inovação e transformação.

Nesse viés, as atividades de extensão são sustentadas como ações inerentes à existência do GRUPESPE, como intervenções assumidas em suas características político-

⁸ O espelho do GRUPESPE no DGP/CNPq pode ser consultado por meio do link: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/757598>.

sociais e somam-se ao movimento que está intimamente ligado à profissionalidade docente no ensino superior, como será evidenciado na próxima seção. Como jovens docentes universitários, tem se evidenciado no cotidiano do trabalho no interior da FAGED/UFAM que a interseção entre ensino, pesquisa e extensão também se assenta no caráter colaborativo do nosso trabalho, pelo que, à medida em que se desenvolve novos conhecimentos científicos nos grupos e nos projetos de pesquisa, que são necessariamente espaços coletivos, tais conhecimentos são mobilizados continuamente no ensino e na extensão.

4. EXPERIÊNCIAS COM A EXTENSÃO AO NORTE DO BRASIL

As primeiras ações de um grupo de pesquisa tendem a caracterizá-lo frente ao ambiente universitário, além disso reiteram os objetivos e princípios assegurados no escopo de seu projeto de criação para os próprios membros, sendo estes professores/as vinculados ou não à instituição de ensino superior que sedia o grupo, orientandos de diferentes níveis acadêmicos desses/as professores/as e demais interessados/as.

Esse grupo organizado por diferentes pessoas influencia na constituição do que Bourdieu (1997) denominaria de *habitus*, um conceito que resguarda a capacidade de conciliação entre realidades externas e individuais, por intermédio do diálogo. Partindo desse conceito, consideramos que um grupo de pesquisa vai paulatinamente constituindo e legitimando um *habitus* próprio que, sempre ligado ao *habitus* científico mais amplo da comunidade acadêmica que lhe confere suporte, assegura a construção de uma identidade a ser incorporada e assumida por seus membros. Mesmo em grupos como o GRUPESPE/UFAM, que são marcados pela pluralidade e diversidade de pensamentos, é possível identificar nichos teóricos, epistemológicos e/ou metodológicos que congregam pares de trabalho.

Dado o contexto, as primeiras ações extensionistas desenvolvidas em 2021 pelo GRUPESPE reiteram essa coletividade múltipla de seus membros, mas preservam a fidelidade às linhas de pesquisa assumidas e cadastradas no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Por se tratar de um grupo planejado e criado em tempos de pandemia da Covid-19, vimos as atividades extensionistas acontecerem por meio das tecnologias digitais ao longo do ensino remoto emergencial (ERE).

As linhas de pesquisa do GRUPESPE são geridas por jovens pesquisadores – professores de carreira pertencentes ao Departamento de Métodos e Técnicas (DMT) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) –, cujo interesse pelo ensino, pesquisa, extensão e gestão são objetivos comuns em suas trajetórias profissionais.

Em trabalho anterior, caracterizamos o termo “jovens pesquisadores” como uma identidade assumida no contexto de criação do GRUPESPE.

O termo “jovens pesquisadores” nos ajuda a delimitar um grupo amplo de sujeitos que, independentemente de sua idade cronológica, encontram-se nos primeiros anos de formação na área da Educação, e dessa forma podemos estar a falar de graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos que, advindo da Pedagogia e também de outras áreas do conhecimento, decidem dedicar-se a pensar e trabalhar no campo educacional (Silva; Reis; Negrão, 2022, p. 17).

De fato, a postura assumida de aprendizes é base para as ações do grupo, não apenas pela recente inserção em contexto universitário de seus membros, mas sobretudo pelo desejo de ampliação de diferentes saberes por intermédio da experiência cotidiana no interior da UFAM. Por esse motivo, as duas ações extensionistas descritas neste artigo são frutos de intensas reuniões que contribuíram desde a aprendizagem de criação e submissão de projetos de extensão no âmbito do Programa de Apoio à Realização de Cursos e Eventos (PAREC) da UFAM até mesmo na constituição e fortalecimento da identidade do GRUPESPE.

O curso de extensão “Pedagogia Histórico-Crítica, Currículo e Educação Escolar” foi realizado remotamente via *Google Meet*, conforme as orientações do edital nº 003/2021 – DPROEX/PROEXT, durante seis sábados no período de fevereiro a abril de 2021, congregando 30 horas de atividades, subdivididas entre formações síncronas (20 horas) e leitura autônoma de textos científicos (10 horas).

O público-alvo do curso foram os estudantes de graduação em Pedagogia e demais Licenciaturas da UFAM, de modo que por meio de inscrição em formulário eletrônico, homologamos uma listagem com 40 cursistas. A quantidade limitada justifica-se pelo objetivo da ação extensionista que consistiu em dar visibilidade e refletir os fundamentos filosóficos, políticos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e suas potencialidades na construção do campo curricular, reconhecendo-o em sua constituição como um território em disputa. Por se tratar de um curso de curta duração a partir dos fundamentos da PHC, evidenciou-se a necessidade de os cursistas de fato construírem uma

aprendizagem sólida sobre o conteúdo, garantindo espaço aberto para que esses estudantes pudessem tirar dúvidas e discutir questões inerentes à temática, o que com uma turma maior de alunos não seria possível.

As atividades do curso consistiram na difusão dos fundamentos da PHC, que teve sua emergência na década de 1980, tendo como principal pensador o filósofo e pedagogo Dermeval Saviani. No curso de extensão, aplicamos esta teoria educacional brasileira no currículo escolar, considerado “[...] um projeto formativo com intenções ético-políticas e pedagógicas” (Reis, 2022, p. 471), e importante dispositivo operado pela escola em prol da formação dos estudantes.

Dado o cenário remoto, a interação com as tecnologias digitais permitiu que cada encontro contasse com um/a professor/a interno e/ou externo à UFAM, atuando na condição de expositor/a, mediado por um/a professor/a ou colaborador/a do GRUPESPE. Dessa forma, a dinâmica do curso esteve centrada na exposição temática, seguida de discussão e debate das ideias-chave dos textos indicados no cronograma, previamente disponibilizados aos participantes por e-mail.

A comunicação com os cursistas foi instaurada a partir da criação de uma equipe de secretaria do GRUPESPE, contendo estudantes e professores/as, cuja atribuição, nesse projeto de extensão, foi a de oferecer suporte aos participantes quanto às informações cabíveis e divulgação da programação do curso. Na prática, os cursistas recebiam, via e-mail, com antecedência as informações pertinentes a cada encontro por meio de um *card*. Além disso, os encontros do curso foram amplamente divulgados nas diferentes mídias sociais do grupo de pesquisa, como *Instagram* e *Facebook*.

O primeiro encontro do curso centrou-se em dois aspectos: i) na apresentação e orientações mais gerais concernentes à atividade extensionista; e ii) na apresentação e discussão da temática “Gênese e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica”, cujo eixo do debate se estabeleceu na emergência da PHC no cenário da educação brasileira, de acordo com os textos-base disponibilizados junto às informações remetidas por e-mail e que subsidiaram a discussão da temática em questão.

O segundo encontro propôs o tema “As Teorias Educacionais na classificação de Saviani”, ressaltando questões importantes, como: O conflito entre pedagogia da essência (tradicional) *versus* pedagogia da existência (nova); Propostas de superação das pedagogias liberais: tecnicismo e pedagogias contra-hegemônicas; Predominância histórica das

pedagogias tradicional, nova e tecnicista na educação brasileira e a necessidade de superá-las. Importa o registro de que tais conteúdos compreendem o universo formativo dos estudantes de Licenciatura, entretanto, nem sempre são amadurecidos como deveriam, tendo em vista o número alto de outros assuntos que devem ser ministrados em disciplinas de Currículo e/ou Didática, logo, a experiência com o curso de extensão se apresenta como uma excelente oportunidade de ampliação destes conhecimentos por parte do/a licenciando/a.

O terceiro encontro pautou os “Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”, destacando as concepções de ser humano, de educação, de escola, de trabalho educativo, bem como trazendo à baila a discussão sobre o caráter político da educação, ao problematizar o conhecimento do senso comum no cotidiano à consciência filosófica do mundo e da realidade objetiva, bem como a consciência ingênua e a consciência crítica, elementos fundamentais na constituição do ser professor/a.

A temática do quarto encontro se apresentou no formato do seguinte questionamento: “Quais conhecimentos são válidos e necessários garantir aos estudantes?” Partindo desta questão motriz, o curso oportunizou o debate sobre a produção da cultura e a formação do ser humano; A definição de conteúdos escolares; O sentido de clássico na transmissão dos conhecimentos e o problema epistemológico do currículo à luz da PHC.

Neste mesmo direcionamento, o quinto encontro, intitulado “Organização curricular histórico-crítica”, trouxe o aprofundamento acerca das diferentes concepções de currículo, assim como as diversas teorias curriculares e o saber objetivo segundo as bases filosóficas e formativas da PHC, colocando em xeque a socialização das produções humanas mais elaboradas, de modo a permitir que todos os indivíduos em processo de formação assimilem a humanidade histórica e coletivamente produzida, transformando-se em seres verdadeiramente humanos.

Por fim, o último encontro evidenciou a temática da “Centralidade do ensino escolar sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica”, cuja discussão envolveu o papel do ensino escolar, a relação ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade, sendo estes aspectos conjugados ao debate da inclusão e das diferenças, refletindo sobre como a PHC se constitui enquanto teoria que coloca a educação a serviço do pleno desenvolvimento de todos os seres humanos. Além disso, discutiu-se quais os desafios teóricos e metodológicos colocados aos profissionais da educação no sentido da reorientação do processo didático-pedagógico escolar.

O curso “Pedagogia Histórico-Crítica, Currículo e Educação Escolar” se articulou às atividades de estudos da Linha de Pesquisa “Políticas Curriculares, Educação e Formação” do GRUPESPE, de modo que os resultados oriundos da participação e preenchimento de formulário eletrônico por parte dos cursistas e membros da organização revelam que a experiência supracitada cumpriu com o objetivo definido no projeto de extensão, sobretudo por ampliar os espaços integradores na universidade, fortalecendo a tríade ensino, pesquisa e extensão e viabilizando práticas pedagógicas renovadas na educação superior.

Aprovado no mesmo edital do Programa de Apoio à Realização de Cursos e Eventos (PAREC) da UFAM, o I Seminário de Sociologia Política da Educação (SESPE) teve o objetivo de apresentar as ações e propósitos do GRUPESPE, fixando laços entre a comunidade acadêmica e a sociedade amazonense a partir da disseminação das investigações, estudos e discussões realizadas no interior do grupo.

Similar ao curso de extensão sobre PHC e currículo escolar, o projeto do SESPE também foi discutido e pensado a partir de encontros síncronos entre os membros da comissão organizadora, resguardando as orientações do Comitê de Biossegurança da UFAM, cuja normativa previa a execução de eventos remotos em virtude do cenário pandêmico. Por isso, organizamos diferentes frentes de trabalho envolvendo discentes e docentes vinculados ao GRUPESPE.

As ações que antecederam os dias do SESPE foram de ordem organizacional e logística, sobretudo na criação e gestão de sítio eletrônico, cuja plataforma adotada foi a *Doity.com*, especialmente por dispor de recursos gratuitos que nos auxiliaram na divulgação e inscrição dos interessados no evento. Paralelo a esse movimento, emergiu-se a necessidade de equipes próprias para a gestão das redes sociais (*Instagram* e *Facebook*) e de uma secretaria geral do evento, responsável pelo controle das inscrições e, mais tarde, pelo gerenciamento do grupo de *WhatsApp* criado para servir de canal de comunicação entre organização e cursistas.

Por se tratar de um evento transmitido por tecnologias digitais, foi necessária a criação de links de teste da plataforma *StreamYard*, utilizada como estúdio na transmissão em tempo real dos conteúdos do Seminário para o canal do *YouTube* do GRUPESPE⁹.

⁹ O canal do *YouTube* do Grupespe está disponível no link <https://www.youtube.com/channel/UC5o5qCaEqIrpVImGFIxPxJw/featured>.

Importa o destaque de que tais ações podem ser consideradas formativas aos/às estudantes e professores/as envolvidos/as no processo, especialmente no que se refere ao uso e apropriação de ferramentas digitais aplicadas à educação.

A temática do I SESPE foi expressa da seguinte forma: “Neoconservadorismos, Pós-verdade, Ciência e Educação”, fortemente ancorada nos desdobramentos mais recentes da ascensão de grupos e partidos de extrema direita e neoconservadores em países de democracia liberal como o Brasil, os Estados Unidos, Reino Unido, França, Itália, Alemanha, Polônia, Suíça, entre outros (Cesarino, 2019; Brown, 2019) e suas implicações para o campo educacional. Posto isso, a abertura de um diálogo inicial com a sociedade amazonense sobre temas contemporâneos de política pública educacional se consolida como principal resultado deste projeto de extensão. Do ponto de vista dos integrantes do GRUPESPE, indicamos que este resultado mais amplo ratifica um desejo expresso no projeto inicial do Seminário: o de transformar o SESPE em um evento anual e, com isso, propagar a divulgação dos projetos em andamento no interior do grupo de pesquisa, validando o Seminário enquanto fórum permanente de discussões de temas importantes para a Sociologia e a Política da Educação no Amazonas.

Em termos de participação do público, o I SESPE previu contar com uma média de 50 (cinquenta) estudantes/profissionais de educação no projeto inicial, contudo, contabilizou 145 inscritos e, ao tratarmos das frequências ao seminário, um dado interessante chamou atenção: pessoas que não estavam inscritas acompanharam as conferências, mesas redondas e apresentações de projetos de pesquisa, pelo que, ao final, contabilizamos, na verdade, 163 participantes. Esse dado indica-nos que a expectativa traçada no projeto foi superada em mais de 200%, e que a procura pelo evento de extensão do GRUPESPE revelou uma demanda bastante significativa pela temática do seminário e pela dinâmica que consolidamos via *YouTube*, inclusive pós-seminário, visto que o alcance dos vídeos salvos no canal possibilitam que outros sujeitos acessem às conferências, mesas redondas e apresentações dos projetos de pesquisa a qualquer momento, ampliando a envergadura e interesse pelo evento.

A experiência de construção e execução do I SESPE trouxe resultados satisfatórios para consolidação do *habitus* do GRUPESPE, os quais destacamos: i) aprendizagem compartilhada para a construção do site, dos cards na plataforma *Canva*, canal do *YouTube*, *streaming*; formação para mediação das conferências, mesas redondas e apresentações dos projetos de pesquisa, inclusive chamamos atenção aqui para o fato de

que estudantes atuaram na mediação dessas apresentações dos projetos; ii) compreensão ampliada do funcionamento da frente de extensão na UFAM; iii) elaboração e apresentação de fala por parte dos docentes coordenadores (para a Conferência de Abertura) e dos estudantes (para três seções de Apresentações dos Projetos de Pesquisa).

Em relação aos participantes, constatamos, por meio de formulário eletrônico, que o I SESPE foi fundamental para a compreensão da sistemática de um grupo de pesquisa, visto que houve momentos em que as linhas e projetos de pesquisas foram socializados com o público, ampliando as possibilidades para integração de novos membros. O levantamento das inscrições e listas de frequência permitiram identificar que os participantes foram internos e externos à UFAM, incluindo profissionais das Secretarias de Ensino estaduais e municipais, além de acadêmicos de universidades de outros estados do país, reafirmando o objetivo de aproximar comunidade acadêmica e sociedade a partir da socialização do trabalho de um grupo de pesquisa na área de Educação.

As pesquisas apresentadas nas sessões levadas a cabo pelos estudantes da graduação ao pós-doutorado foram apontadas como movimentos ricos do ponto de vista do diálogo sobre a construção e execução de um projeto de investigação no âmbito da pesquisa educacional. O público, nesse sentido, teve espaço para questionamentos e comentários aos estudantes que estavam apresentando seus projetos e, com isso, estabelecer uma comunicação inicial sobre temas de interesse. Por fim, apontamos ainda como resultado qualitativo do projeto de extensão em questão seu potencial formativo no campo da Educação. Nesse aspecto, evidenciou-se a importância e a atualidade do tema do I SESPE – “Neoconservadorismos, Pós-Verdade e Ciência” –, especificamente por datar um período em a universidade pública, a ciência e os/as cientistas esteve sofrendo com políticas constantes de desfinanciamento, críticas negacionistas e movimentos anticientíficos (a exemplo dos movimentos antivacinas no Brasil e no mundo), por isso, a abordagem do tema supracitado mostrou-se bastante produtiva e relevante para aprofundar o debate público sobre essas questões, sobretudo quando levamos em consideração o quanto este seminário consolidou o diálogo universidade/sociedade.

Em síntese, as duas ações extensionistas desenvolvidas pelo GRUPESPE contribuíram para o enriquecimento e consolidação do processo pedagógico e político da universidade, especialmente por envolver docentes, alunos e comunidade em objetivos

comuns, além de relacionar as atividades com o universo da pesquisa, atribuindo alcance social à produção do conhecimento (Severino, 2007).

A institucionalização de ações extensionistas corroboram uma composição mais humana, política, ética, estética e pedagógica do currículo do curso de graduação, sobretudo quando dialoga com propostas interdisciplinares e renovadoras, cuja aderência desperta para novos processos de ensinar e aprender na Educação Superior, configurando-se como um meio significativo para transformação social (Andrade; Morosini; Lopes, 2019). Assim, o GRUPESPE, mesmo caracterizado como um grupo jovem na UFAM, tem buscado se inserir no âmbito da extensão, evidenciando aspectos fundamentais para consolidação e defesa de uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária é um campo heterogêneo nas instituições de ensino superior, isso, em decorrência do seu contexto de criação, aliado às diferentes concepções e lutas sociais em torno de projetos que aproximassem a sociedade da universidade. Nos últimos anos, os ataques à ciência e o culto ao negacionismo, reposicionaram a urgência em discutir a relação histórica, social e acadêmica presente entre educação e sociedade, ampliando as vozes que contribuem na articulação necessária entre essas duas instâncias.

Essa articulação é motivada pela universidade em interação com os demais eixos do Ensino Superior – ensino e pesquisa que, somados à extensão, asseguram uma formação mais humana e integral. Em contrapartida, é importante demarcar que essa integração requer investimentos em prol da institucionalização da extensão, tendo em vista que os inúmeros atos de contingenciamento de recursos financeiros nos últimos anos tensionaram um processo instável e que impacta a realização de projetos extensionistas que dialoguem para além dos campus universitários, dificultando a atuação interventiva na superação do isolamento docente e do obscurantismo científico.

Ao olharmos para o nosso próprio contexto profissional, na condição de professores em início de carreira na universidade pública, nos movemos frente aos desafios do (re)conhecimento do campo de atuação em suas múltiplas instâncias, compreendendo o serviço público como um espaço de diálogo e de proposição de intervenções na/para sociedade por meio de ações extensionistas, interligadas as atividades de ensino e pesquisa.

Neste artigo, apresentamos múltiplos sentidos da extensão universitária, mas buscamos também focalizar no processo de vivência da composição visceral da extensão

no seio do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE) – do planejamento a execução, com o adicional, de uma pandemia, o que nos exigiu outros repertórios de conhecimentos para o cumprimento da agenda prevista em projeto. Nesse viés, a extensão aliada às esferas de ensino e pesquisa pode ser compreendida como instrumento formativo e (auto)formativo para nós, jovens docentes, sobretudo por desvelarmos (novos) horizontes relacionados ao processo de fazer extensão, atuando no enfrentamento do esmaecimento da universidade por meio de uma pedagogia do encontro, em que docentes, discentes, técnicos e sociedade se envolvem em prol da constituição de uma universidade plural e aliançada aos princípios éticos, estéticos e humanos que norteiam a educação pública.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, I.; NASCIMENTO, L. S.; COSTA, K. V. L. O “estranho casamento” entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo e os ataques à universidade pública. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 42, p. 1-33, maio/ago. 2022.

ANDRADE, R. M. M.; MOROSINI, M. C.; LOPES, D. O. A extensão universitária na perspectiva da universidade do encontro. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 117- 131, set./dez. 2019.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 2. ed. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1997.

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27 dez. 2022.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Politeia, 2019.

CESARINO, L. Identidade e Representação no Bolsonarismo. **Revista De Antropologia**, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 530 -557, 2019.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

SILVA, C. F.; REIS, D. A.; NEGRÃO, F. C.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em:
https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

GOMEZ, S. R. M.; CORTE, M. G.D.; ROSSO, G. P. A Reforma de Córdoba e a Educação Superior: Institucionalização da Extensão Universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 51, p. 1-21, 2019.

MARSHALL, T. H. **Política Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEDEIROS, M. M. A Extensão Universitária no Brasil: Um percurso histórico. **Revista Barbaquá**, Dourados, v. 01, n. 01, p. 09-16, jan./jun. 2017.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

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

OLIVEIRA, D. A.; AZEVEDO, M. L. N. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). In: SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITES, H. (orgs.). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 66-79.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces -Revista de Extensão**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

REIS, D. A. Ressignificando as práticas docentes no Ensino Remoto Emergencial: o lugar das culturas curriculares, profissionais e da inovação educativa no Ensino Superior. In: CARDOSO, J. V. F. et al. (Orgs.). **Ensino de Graduação em tempos de pandemia: Experiências e oportunidades para uma Educação Tecnológica na Universidade Federal do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2021. p. 17-32.

REIS, D. A. Organização curricular na educação integral em tempo integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 470-500, jan./mar. 2022.

ROLDÃO, M. C. Colaborar e preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noésis**, Lisboa, n. 71, p. 24-29, out./dez. 2007a.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007b.

SANTOS, B. B. La universidad pospandémica. **Público**, 13 jul. 2020. Disponível em:
<https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/clipping/2020-07/pu130720.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. F.; REIS, D. A.; NEGRÃO, F. C. Jovens investigadores/as em Educação. *In*: NEGRÃO, F. C.; ANDRADE, A. N. de.; MORHY, P. E. D. **Educação em Ciências e Matemática**: pesquisas, práticas e narrativas. Belém: RFB, 2022. p. 15-29.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.