

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LAURA BECKER DA SILVA SILVEIRA

**PERCEPÇÃO DAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA EXTENSÃO  
UNIVERSITÁRIA:**  
tecendo experiências na Socioeducação.

Porto Alegre - RS

2021

LAURA BECKER DA SILVA SILVEIRA

**PERCEPÇÃO DAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA EXTENSÃO**

**UNIVERSITÁRIA:**

tecendo experiências na Socioeducação.

Trabalho de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: *Profa. Dra. Karine dos Santos.*

Porto Alegre - RS

2021

Dedico a todas as irmãs que estiveram comigo nas jornadas da vida e me ensinaram a não ter medo de *ser*; a todas e todos que não estão mais nela, por inúmeros motivos, mas ainda vivem no meu coração; e aos meus pais, por tudo.

Vocês pulsam no meu interior.

Vocês são a minha coragem.

## AGRADECIMENTOS

Perante todos os anos que compuseram a Graduação, a formação sempre esteve para além do profissional. Em meio a isso, eu não poderia deixar de agradecer a todas e todos que fizeram parte deste trabalho, mas também da tomada de consciência que me fez chegar até aqui. Portanto, sou grata...

À minha família, em especial à Selmara e ao Marcelo que me acompanham e apoiam nas loucuras da vida, incentivando-me a lutar pelos meus sonhos e por quem sou. Cheguei ao palco final desta escrita, pois vocês sempre estiveram nos bastidores. Espero ser, um dia, tamanha motivação para alguém, bem como vocês são a mim. Amo-os sem fronteiras.

Aos(às) amigos(as) que a vida proporcionou e tornaram-se incentivo para a escrita. Sobretudo à Lays, sendo, desde o primeiro semestre, a maior cúmplice na ressignificação dos percursos e os percalços da vida. Este trabalho celebra o início do nosso vínculo, principiado por meio *daquela* resenha acadêmica, e eterniza todos os aprendizados, ainda não findados, que tivemos o privilégio de (com)partilhar. Esta jornada, certamente, não seria a mesma se não tivéssemos nos esbarrado pelo caminho.

À Magda, incrível referência que me possibilitou experimentar a Socioeducação e ampliar o olhar sobre/para a nossa existência. Agradeço infinitamente ao universo por ter proporcionado o encontro, “ao acaso”, de duas leoninas com ascendente em aquário.

À minha orientadora, Karine, que acreditou neste tema e em mim perante os caminhos da incerteza. Tu também és minha referência e faz parte de cada linha destas escritas.

A todos e todas os/as adolescentes que tive o privilégio de conhecer e acompanhar nesta importante trajetória. Vocês são parte de uma fase muito importante da minha vida e também a razão pela qual escrevo este trabalho. Espero ter sido contribuição a vocês, assim como foram, infinitamente, a mim.

A todas as mulheres da minha vida que gritaram no meu interior e me fizeram entender que este é o tema a ser escrito e prestigiado. Espero que eu possa esbravejar aos quatro ventos tudo o que vocês, um dia, não puderam.

Ademais, não poderias deixar de salientar minha admiração, novamente, para com essas e outras companheiras, amigas, que tive o privilégio de compartilhar essa parte da trajetória de formação, aceitando participar desta pesquisa, da banca e da vida. Vocês são inspiração.

Sou um pouco de todas e todos. Sou grata por vocês existirem.

Com amor & com audácia.

“Todas nós seguimos em frente quando  
percebemos como são fortes e admiráveis  
as mulheres à nossa volta”

*Rupi Kaur*

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a percepção das estudantes de Pedagogia frente às suas experiências formativas na Extensão Universitária em Socioeducação, a partir do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC). Classificando-se como um estudo exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa, foram aplicadas entrevistas com quatro (ex) bolsistas que participaram da ação, e um questionário, realizado com treze discentes do curso de Pedagogia com ou sem experiência extensionista, porém não socioeducativa — todas virtualmente. Para direcionar o encaminhamento das análises, têm-se os seguintes objetivos específicos: Identificar os movimentos que levaram as estudantes à Extensão Universitária em Socioeducação; Entender como a experiência na Socioeducação pode contribuir para o posicionamento frente ao percurso formativo; Comparar as percepções em relação à contribuição da Extensão Universitária em Socioeducação na formação em pedagogia entre estudantes com e sem experiência. Com base nos dados obtidos, infere-se que a experiência extensionista no campo socioeducativo possibilita a ressignificação dos conhecimentos obtidos no curso e para além dele, de modo a contribuir na formação integral de cada uma das participantes. Quando comparada às discentes sem experiências na Socioeducação, observa-se que, para além da vivência enquanto bolsista, outro fator que agrega valor à formação é estar aberta às possibilidades de experiência em outros campos, bem como das próprias ações dentro da Universidade.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Socioeducação. Formação. Pedagogia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS:

FIGURA 1 — Mapa conceitual sobre a motivação para a entrada na Extensão .....	61
FIGURA 2 — Mapa conceitual sobre o medo perante o trabalho .....	63
FIGURA 3 — Mapa conceitual sobre as áreas de atuação.....	70
FIGURA 4 — Mapa conceitual sobre o impacto da Extensão Universitária em Socioeducação na formação .....	73

### GRÁFICOS:

GRÁFICO 1 — Pesquisas separadas, manualmente, de acordo com os descritores.....	19
GRÁFICO 2 — Respostas sobre o conhecimento do campo socioeducativo.....	80

### QUADROS:

QUADRO 1 — Informações acerca das pesquisas incluídas no processo de refinamento na plataforma do CAPES .....	16
QUADRO 2 — Informações acerca das pesquisas incluídas no processo de refinamento na plataforma do LUME.....	18

### TABELA:

TABELA 1 — Informações acerca das entrevistadas .....	56
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIESS – Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação

CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACED – Faculdade de Educação

FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

IC – Iniciação Científica

LA – Liberdade Assistida

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MSE – Medida Socioeducativa

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PPSC – Programa de Prestação de Serviços à Comunidade

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>15</b>
2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS .....	15
<b>2.1.1 Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1.2. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME) .....</b>	<b>17</b>
2.3 DESCOBERTAS INICIAIS .....	18
<b>3 ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>23</b>
3.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA .....	23
<b>3.1.1 A Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....</b>	<b>26</b>
3.2 A SOCIOEDUCAÇÃO .....	29
<b>3.2.1 A Prestação de Serviços à Comunidade .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2.2 Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) .....</b>	<b>34</b>
3.3 A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA .....	37
<b>3.3.1 A formação em Pedagogia na UFRGS.....</b>	<b>42</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
4.1 COLETA DE DADOS .....	50
<b>4.1.1 Aplicação das entrevistas e caracterização das participantes .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1.2. Aplicação do questionário e caracterização das participantes.....</b>	<b>53</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>56</b>
5.1 PERCEPÇÕES DAS (EX) BOLSISTAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SOCIOEDUCAÇÃO .....	56
5.2 CONTRASTE DAS RESPOSTAS ACERCA DAS ESTUDANTES NÃO PARTICIPANTES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SOCIOEDUCAÇÃO .....	78
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTA .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE D - QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Pedagogia — comumente perspectivada pelo trabalho acerca da Educação Infantil, Anos Iniciais e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) — compõe uma área de ampla atuação, expandindo-se para além dos espaços escolares. Parte do imaginário envolvendo a restrição das habilitações está no título conferido às profissionais como *licenciadas*, dando a entender que possa haver, como em outras Graduações, o Bacharelado (LIBÂNEO, 2006, p. 845). Assim, em uma história permeada por divergências, o curso foi sendo constituído tendo como base a formação docente, fomentando a ideia de uma ocupação voltada apenas ao professorado. No entanto, frente a discordâncias e com o estabelecimento de novas políticas, a identidade da pedagoga foi sendo repensada como aquela que pode atuar em espaços e funções variadas, através de uma formação *generalista* (MORAES, 2011).

A partir disso, a nova alteração curricular deste curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, evidencia o enfoque dado a outros campos, salientando que a Pedagogia compreende, em sua essência e fundamentação, a prática educativa. Para dar conta de uma formação tão abrangente, a experiência é proporcionada por *pinçeladas* sobre as diversas áreas em que, a de interesse, deve ser aprofundada pelas atividades complementares. Dentre elas estão as ações de Extensão Universitária que compõem o tripé, indissociável, com o Ensino e Pesquisa, visando as trocas entre comunidade interna e externa à Universidade, contribuindo para o compartilhamento de saberes. Apesar de uma trajetória, de acordo com Cabral (2012), também repleta por contradições e incertezas quanto à sua finalidade — em que a Extensão foi sendo desvalorizada em detrimento das outras duas —, a alteração do currículo enfatiza essa atividade para a formação estudantil ao ampliar a sua carga horária e flexibilizar a grade curricular obrigatória, para o seu cursar.

Com isso, as transformações, ocorridas em menos de um século de criação da Licenciatura em Pedagogia, evidenciam a passagem de uma formação específica e voltada ao Ensino e Pesquisa, para a ampliação das frentes de trabalho junto à expansão das ações extensionistas na Universidade, sobretudo em áreas não tidas como prioritárias — ainda em processo. Nesse cenário, a *Socioeducação*<sup>1</sup> passa a ser evidenciada, além de estágio obrigatório e disciplinas, mediante as atividades complementares. Embora com menor expressividade e carga horária exigida, o engajamento do corpo discente e docente manifesta-se como uma das

---

<sup>1</sup> Área de atuação com adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE), caracterizando-se pelo cunho pedagógico que contrapõe as lógicas punitivistas e discriminatórias de responsabilização (BRASIL, 1990).

principais vias para a participação das demais estudantes no campo, especialmente em ações de Extensão Universitária — Programas, Projetos e Cursos —, nas etapas mais variadas da Graduação. Dentre esses está o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) que opera como uma Unidade de Execução da Medida Socioeducativa (MSE) no espaço da Universidade, e estabelece, com demais Projetos de Extensão e Setores da UFRGS, uma rede de trabalho socioeducativo. Constituindo-se, também, como um campo de estágio, o PPSC vem contando com a participação, em sua maioria, de discentes da Pedagogia, além de bolsistas remuneradas e voluntárias, também de outros cursos, configurando-se como um espaço para ampliação dos conhecimentos teóricos apreendidos nas disciplinas.

Tendo ingressado no ano de 2018 neste Programa, mediante o incentivo da professora Karine dos Santos em uma disciplina eletiva — um ano e meio após a admissão na Universidade —, eu estive presente na renovação de quatro gerações dessas bolsistas, dando-me conta da repetição de um mesmo discurso de despedida do: “eu me *encontrei* aqui”. Não diferentemente, também me notei no processo de ressignificação da própria trajetória acadêmica ao vislumbrar outra frente de trabalho que não se limitava ao escolarizado, visto que nunca fostes do meu desejo de atuação. Ao longo desse percurso, era perceptível o quanto as vivências, minhas e a das outras discentes, estavam sendo potencializadoras das nossas formações — profissionais e humanas —, conforme cada partilha feita com a equipe de trabalho sobre os desafios e êxitos do movimento de estar em acompanhamento com as/os adolescentes — ou, agora, frente às suas ausências. Tais movimentos culminam em um processo reflexivo ante a desconstrução e reformulação das *práxis*, operando no afeto e cuidado. Na experiência que nos afeta.

Conforme me aventurava neste novo universo, inteirando-me da proposta e no exercício de buscar a transformação da MSE em uma experiência significativa à/ao adolescente, colocando-os como centro do processo, percebi que não se pode invisibilizar aquelas que viabilizam este trabalho. Inicialmente, com a ideia de eternizar as histórias das estudantes que atuaram no PPSC, por considerar de inestimável valor para ficarem restritos apenas aos espaços das reuniões semanais de equipe, deparei-me com a falta de teorias que fundamentem as relações construídas na Extensão Universitária em Socioeducação para a formação na área. Desde então, a reorganização desta escrita esteve direcionada sobre esta dinâmica, para contribuir com o cenário de pesquisa ao analisar a importância desta experiência sobre a formação em outros espaços que não apenas os escolares, verificando o processo entrada das discentes neste campo e como ela pode indicar e/ou possibilitar novas formas de estimular a entrada das demais estudantes de Pedagogia.

Aliado a isso, a partir de março de 2020, com o pronunciamento da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o início do período pandêmico devido à COVID-19, os objetivos do Programa e dos Projetos precisaram ser reformulados e as relações se tornaram virtuais. Tal situação não impediu o seguimento do trabalho, no entanto, impulsionou um novo olhar para a (form)ação, antes estabelecida por meio do convívio com os adolescentes. Enquanto a urgência do isolamento social prevalecia, exigia-se a reformulação das ações práticas — tanto das antigas, quanto das novas bolsistas —, de forma a agregar valor e sentido à trajetória acadêmica e profissional, bem como o andamento das atividades. Assim sendo, as partilhas realizadas em grupo, remotamente, tornaram-se essenciais para o funcionamento dessa dinâmica, uma vez que o trabalho passa a ser fundamentado pelo fortalecimento de vínculos entre a equipe, na busca pela construção de uma rede de apoio, especialmente interna, e pelo estudo e experimentação sobre novas formas de *fazer* a Socioeducação.

À vista disso, o tema deste trabalho emerge do meu anseio em escrever sobre as vivências no campo socioeducativo, a partir da Extensão Universitária, considerando a minha trajetória — mesmo que indiretamente — e a de colegas da Pedagogia no PPSC, diante de um percurso acadêmico que prioriza três eixos, convencionais, para atuação pedagógica. Cabe pontuar que por uma opção política e teórica, a escrita deste trabalho estará voltada ao feminino, isto é, às discentes em formação, e desde já pedagogas. Isso porque falo de um curso composto histórica e predominantemente por esse público, porém com o intuito de desmistificar a ideia de uma profissão voltada à vocação, uma vez que ela é “atravessada por condicionantes socioeconômicos, de raça e etnia, de geração e também de gênero e sexualidade” (CASTRO; SANTOS, p. 57, 2016). No entanto, seguindo o mesmo preceito de estar falando sobre uma totalidade, quando mencionado sobre adolescentes, esses estarão no masculino. Para tanto, organizo a seguinte pergunta de pesquisa: Como a experiência na Extensão Universitária em Socioeducação pode contribuir para a formação em Pedagogia?

Os objetivos desta pesquisa seguem no mesmo viés, tendo como foco central e geral: Analisar a percepção das estudantes de Pedagogia frente às suas experiências formativas na Extensão Universitária em Socioeducação. Visando alcançar a compreensão sobre esse foco, têm-se os objetivos específicos: Identificar os movimentos que levaram as estudantes à Extensão Universitária em Socioeducação; Entender como a experiência na Socioeducação pode contribuir para o posicionamento frente ao percurso formativo; Comparar as percepções em relação à contribuição da Extensão Universitária em Socioeducação na formação em pedagogia entre estudantes com e sem experiência.

Para tanto, a metodologia empregada nesta pesquisa é a exploratória-descritiva, com abordagem qualitativa, visando o aprofundamento e compreensão dessas relações sociais. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados são entrevistas com quatro mulheres, entre bolsistas e ex-bolsistas da Extensão Universitária em Socioeducação na UFRGS; e aplicação de questionário com discentes que não tem experiência no campo socioeducativo. As coletas aconteceram, todas, no mês de setembro de 2021, virtualmente. Além disso, a revisão de literatura, organizada neste trabalho, também compõe os processos metodológicos, para investigar trabalhos correlacionados ao tema.

Em relação à estrutura, no capítulo 2 é relatado o processo de busca por estudos equivalentes ao tema desta produção, bem como uma breve análise acerca do cenário brasileiro de pesquisa. O capítulo 3 contém a descrição e evidência dos procedimentos metodológicos aplicados a fim da obtenção de dados, referenciando-os. No item 4 são contextualizados, a partir de autores como Cabral (2012), Silva (2003), Craidy (2015; 2017) e Libâneo (2006), os três aspectos centrais deste trabalho: Extensão Universitária; Socioeducação; e Formação em Pedagogia. Em seguida, no capítulo 5, é feita a análise dos dados obtidos, por meio de entrevistas e documentos com discentes participantes e não participantes da Extensão Universitária em Socioeducação. No encerramento desta pesquisa, considero o princípio de algumas descobertas sem a pretensão de findar esta discussão, mas apenas impulsionar novos começos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo serão apresentados os movimentos efetuados para encontrar produções relacionadas à temática da Extensão Universitária e Socioeducação na formação do curso de Pedagogia. Logo, entendendo a importância da revisão de literatura na visualização do cenário brasileiro de pesquisa sobre esse tema, o capítulo será dividido em duas seções: Caminhos percorridos e Descobertas iniciais.

### 2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

O levantamento bibliográfico que integra este item foi realizado a partir da consulta de trabalhos revelados no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME). Para isso foram utilizados, por meio de variados agrupamentos, os seguintes descritores na ordem: 1) Extensão; 2) Formação; 3) Pedagogia; e 4) Socioeducação.

O método de pesquisa em ambas plataformas foi similar. Não houve filtragem por período e nem área temática — salvo uma exceção que será comentada no item 3.1.1. Para a quantidade de resultados que apareciam, geralmente bastante extensos, foi realizada uma análise entre as páginas 5 e 10, procurando identificar, pelo título, produções que pudessem se aproximar do tema. A partir disso, foram lidos os resumos, palavras-chave, sumário e referências bibliográficas para realizar o processo de inclusão ou exclusão dos escritos que estivessem próximos aos descritores. As particularidades de cada plataforma estiveram presentes na quantidade de obras encontradas por páginas, pois enquanto no LUME haviam 10 resultados em cada segmento, no CAPES constavam 20. Cabe ressaltar que as pesquisas encontradas nem sempre se referem a todos os descritores.

#### 2.1.1 Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)

No processo de consulta nesta plataforma foram efetuadas cinco diferentes buscas com os quatro descritores, a fim da obtenção de resultados variados referentes ao tema, sem a utilização de filtros. Posto isso, a primeira procura iniciou-se por meio dos descritores *Pedagogia* e *Socioeducação*, apresentando 16 pesquisas, encontradas apenas duas dissertações correlacionadas ao tema. Em seguida, foram colocados os descritores 1, 2 e 3 — *Extensão*, *Formação* e *Pedagogia* —, resultando em 248 estudos. Percorrendo até a página 10, foi resgatado apenas uma tese relacionada mais ao 1 e 3 — considerado importante para a análise neste trabalho.

Em uma nova busca com três descritores, foram utilizados *Extensão*, *Formação* e *Socioeducação*, exibindo apenas em 1 estudo, não relevante para o tema. Já a aplicação de *Formação* e *Socioeducação*, juntos, renderam 61 resultados, dentre eles duas dissertações incluídas. Por fim, os descritores 1 e 3 — *Extensão* e *Pedagogia* — foram os únicos a serem consultados com o filtro em Educação, a fim de um apuramento mais preciso. Dos 376 estudos encontrados, navegando até a página 10, apenas dois foram incluídos (Quadro 1).

**QUADRO 1 — INFORMAÇÕES ACERCA DAS PESQUISAS INCLUÍDAS NO PROCESSO DE REFINAMENTO NA PLATAFORMA DO CAPES**

DESCRITORES	QUANTIDADE	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	OBJETO	ORIGEM
3 e 4 - Pedagogia e Socioeducação	2	<b>Extensão Popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional</b>	CRUZ	2010	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba - PB
		<b>Potencialidades e Desafios da Socioeducação em um Programa de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto - um estudo qualitativo</b>	GELLI	2013	Dissertação	Universidade Bandeirante Anhanguera-SP
1, 2 e 3 - Extensão, Formação e Pedagogia	1	<b>A Extensão Universitária e os Entrelaços de Saberes</b>	JÚNIOR	2013	Tese	Universidade Federal da Bahia - BA
2 e 4 - Formação e Socioeducação	2	<b>Formação de Socioeducadores dos Serviços de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto</b>	SILVA	2015	Dissertação	Universidade Anhanguera de São Paulo - SP
		<b>Formação e Prática: a percepção do socioeducador - um estudo no centro</b>	SILVA	2017	Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso - MT

		<b>socioeducativo na cidade de Vilhena</b>				
1 e 3 - Extensão e Pedagogia	2	<b>Tecendo uma Manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela Extensão universitária</b>	ROSA	2010	Tese	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - SP
		<b>A Experiência Como Prática Formativa de Estudantes na Extensão Universitária</b>	CUNHA	2013	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa - MG

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ressalta-se que, durante as buscas, foram encontradas também pesquisas próximas a apenas um dos descritores. Esses trabalhos, teses e dissertações passaram por um processo de análise, para serem incluídas ou não. No total, foram visualizados, pela autora, 478 resultados no CAPES.

### 2.1.2 Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME)

O trabalho de busca realizado no LUME foi similar ao do CAPES, entretanto, com a utilização de outros filtros na última etapa de busca. Dentre os diversos agrupamentos dos descritores, não houve apurações efetivas que estivessem próximas ao tema, exceto na etapa final, envolvendo os descritores *Extensão e Pedagogia*. Nessa busca, filtrando inicialmente por “teses e dissertações”, foram encontrados 4.462 resultados, dentre os quais foram incluídos — de cem estudos visualizados — apenas dois próximos ao tema. Já, filtrando por TCC’s, com a mesma estratégia de consulta, foi identificado apenas um trabalho que se aproximava deste tema (Quadro 2). No total foram visualizadas 523 produções, isto é, incluindo as buscas em que não houveram resultados efetivos.

**QUADRO 2 — INFORMAÇÕES ACERCA DAS PESQUISAS INCLUÍDAS NO PROCESSO DE REFINAMENTO NA PLATAFORMA DO LUME**

DESCRITORES	QUANTIDADE	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	OBJETO	ORIGEM
1 e 3 - Extensão e Pedagogia	3	<b>Saberes em Extensão Universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos</b>	CABRAL	2012	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
		<b>Formação Política na Universidade: possibilidades a partir de (con)vivências na Extensão/UFRGS</b>	ZIRGER	2013	Dissertação	Idem
		<b>Registro Fotográfico na Extensão Universitária: buscando um olhar sensível para o que não se quer ver</b>	OLIVEIRA	2018	TCC	Idem

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

### 2.3 DESCOBERTAS INICIAIS

Para introduzir a discussão acerca do posicionamento dos autores e estudos selecionados, é preciso se deter sobre o método de pesquisa. Assim sendo, parte-se da ideia de que foram vistos um total de 1.001 trabalhos, sendo que apenas 10 deles foram incluídos no processo de refinamento. O motivo que pode ter instigado tal situação, logicamente, pode estar relacionado com a não utilização de filtros sobre área temática, embora os resultados encontrados em cada busca, com os variados agrupamentos dos descritores, estavam majoritariamente relacionados à Educação. Pode-se evidenciar, por meio disso, que há ainda muitas produções nas plataformas de buscas apresentadas sem se relacionar diretamente com os descritores empregados, mas também sobre o reforço em usar filtragens — manuais ou não —, a fim da aproximação com o foco de análise. Contudo, mesmo sem essa restrição, por tempo, todas as pesquisas incluídas são bem recentes, sendo as mais antigas do ano de 2010<sup>2</sup>. Contrapondo a ideia anterior, neste caso a *não filtragem* foi interessante pela possibilidade de

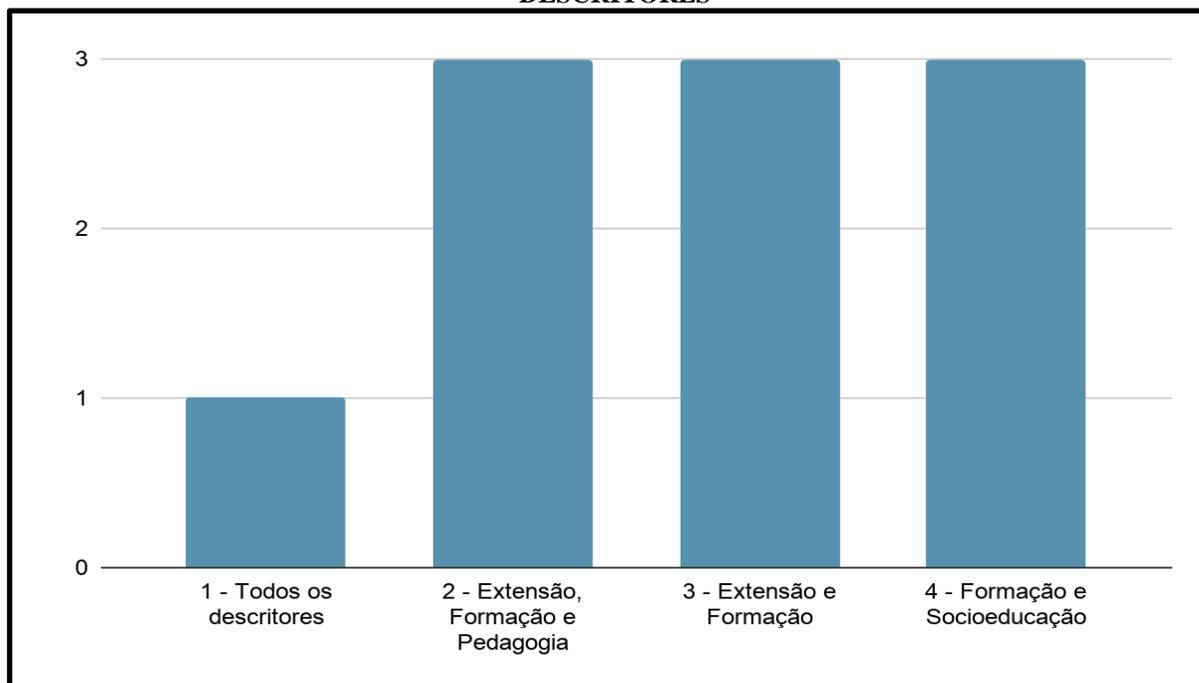
<sup>2</sup> No que tange aos trabalhos mostrados nas primeiras páginas de ambas as plataformas.

verificar, livremente, as produções que se ocupam a pensar nesses temas, evidenciando que trabalhar focando especialmente na Socioeducação, ainda é muito atual.

Dito isso, é preciso voltar a atenção sobre a origem dos estudos que evidenciaram produções, predominantemente, em estados como São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso. No total, apenas duas pesquisas advieram de uma mesma rede particular — ambas focadas na perspectiva da Socioeducação —, enquanto as demais estavam concentradas em espaços federais ou estaduais, públicos, de ensino superior, como consta no quadro 1 e 2. Os estudos da UFRGS — considerados importantes para esta escrita, devido à mesma origem —, foram encontrados apenas na plataforma da própria Universidade.

Já sobre o conteúdo dos estudos, ressalta-se que nem todos estiveram relacionados com os descritores utilizados, e selecionados, para a sua pesquisa. Para isso, foi organizado um gráfico que demonstra quais obras conseguiram relacionar-se com a maior quantidade de descritores — dentre os quatro utilizados —, e quais, de fato, foram os descritores em que elas estiveram associadas.

**GRÁFICO 1 — PESQUISAS SEPARADAS, MANUALMENTE, DE ACORDO COM OS DESCRITORES**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Destaca-se, primeiramente, uma pesquisa que, ao se ocupar de dar conta dos quatro descritores selecionados para este estudo, foi a única a abordar a experiência na Extensão em Socioeducação. Intitulada como “Saberes em Extensão Universitária: contradições, tensões,

desafios e desassossegos”, de Cabral (2012), essa tese de doutorado foi produzida na UFRGS e permeia os *seres e saberes*, construídos por meio da pluralidade das relações e práticas da experiência na Extensão Universitária. Para tanto, a autora utilizou entrevistas e observações com extensionistas de diferentes graduações, evidenciando as percepções frente às suas vivências — logo, a pesquisa não foca nas estudantes de pedagogia como agentes principais.

A partir disso, Cabral ressalta as tensões e complexidades envolvendo os múltiplos *saberes* da & na Extensão, presentes na relação entre universidade e sociedade, em que “na prática, o encontro entre o saber acadêmico e os outros saberes dá-se em um processo dinâmico, repleto de contradições e exigências de ambos os lados, que nem sempre são fáceis de resolver” (2012, p. 227). Reforça, também, a posição *fragilizada* em que se encontra a Extensão quando comparada ao Ensino e Pesquisa, mas não desconsidera a experiência nessa modalidade enquanto necessária e importante para os envolvidos. Além disso, a autora usa a análise de dois Programas da UFRGS, sendo um deles o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC). Essa ação é considerada fundamental para a escrita e encaminhamento deste trabalho de curso, pois, configurando-se como uma Unidade de Execução da Medida Socioeducativa da Universidade, é essencial na articulação com os demais projetos do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação/UFRGS (CIESS).

Dentre os demais resultados pesquisas, também se sobressaem as produções de Rosa (2010), Cunha (2013), Júnior (2013) — localizados na barra 2 —, e Zirger (2013) — fixada na barra 4. Os autores dialogam, indiretamente, com as ideias postas por Cabral (2012) ao concluir a Extensão enquanto necessária na formação de discentes, nas mais variadas licenciaturas, através da elaboração de *saberes* diferenciados. Logo, a Extensão é percebida como contributiva para a formação acadêmica e profissional do estudante, apesar das contradições envolvendo a história e composição da Extensão Universitária no Brasil.

Rosa (2010) propõe a inserção da Extensão Universitária enquanto obrigatória no currículo, a partir do estágio, da formação de professores, pois o considera importante no exercício do *ser docente*. Assim, impulsionada pela perspectiva de Bourdieu, a autora afirma que essa obrigatoriedade propiciaria, aos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento da reflexão e autonomia, ratificando a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Na dissertação de Cunha (2013), também é posta a ideia de que as contribuições da Extensão na formação discente são diversas e impactam os participantes de modos variados. Interessante pontuar que a autora, bem como Júnior (2013), utiliza-se da mesma ideia de Castro (2004), para realizar uma crítica à escassez de produções envolvendo as práticas na Extensão,

para além do seu processo histórico e a hierarquia posta no tripé da universidade brasileira. Com isso, ambos autores concluem que a Extensão necessita ser potencialmente investigada, justamente por ainda ser uma das mais recentes, quando comparada às produções sobre Ensino e Pesquisa.

Em sua dissertação, Zirger (2013) também analisa, a partir das concepções dos estudantes, como a experiência na Extensão pode impactar na formação acadêmica, mas também política, pontuando sobre as descobertas em relação às contradições/ambiguidades existentes sobre o papel social da Extensão. A autora conclui a importância da experiência em práticas extensionistas que devem considerar tais tensionamentos, bem como as possibilidades da sua contribuição na formação acadêmica e política, a partir dos saberes plurais — indo de encontro com a ideia de Júnior (2013) e Cabral (2012), quando estabelecem seus estudos pela perspectiva do *entrelaço e pluralidade dos saberes*.

Já em relação à coluna 4, do Gráfico 1, destaca-se a dissertação de Silva (2015), envolta pela perspectiva do socioeducador em atuação nas medidas socioeducativas de meio aberto — Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Esse estudo, embora não atinja uma discussão específica acerca da Extensão — mencionando apenas na perspectiva de cursos que possam complementar a formação acadêmica —, traz o entendimento da importância de uma formação inicial e continuada para os profissionais da Socioeducação, visto que somente a formação acadêmica seria insuficiente para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei.

Ao longo deste processo de levantamento bibliográfico, foi notado que as produções destacadas — especialmente voltadas para a análise do papel da Extensão na formação acadêmica —, realizam um movimento de pesquisa semelhante, utilizando-se de entrevistas sobre as vivências dos extensionistas. Também, os autores convergem ao abordar o tema a partir da perspectiva histórica, variando entre o desenvolvimento de um recorte histórico das Universidades, mas também como das concepções que compõem (e compuseram) a Extensão, ressaltando a sua fundamentalidade sobre e para a formação discente, investigando como se dá a relação, na prática, e como ela afeta as estudantes extensionistas.

No entanto, embora haja uma força de produções que se ocupam em pensar nesses aspectos, há uma escassez daquelas que voltem a atenção para a experiência na Extensão em Socioeducação, especialmente enquanto potencializadora da formação em Pedagogia. Isso vale para as obras em âmbito nacional, uma vez que o único estudo alinhado a este tema de pesquisa, foi encontrado na plataforma da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/LUME. Também

é interessante notar que, dentre as escritas selecionadas, nenhuma se ocupou a pensar, exclusivamente, em alunas da Pedagogia, de forma que variam tanto em gênero, quanto nos cursos analisados. O mesmo vale para a análise restrita apenas ao relato de extensionistas — e não de discentes sem essa experiência —, dificultando o contraste de informações e a comprovação da importância da experiência na Extensão como contributiva para a formação profissional. Consequentemente, pelas justificativas aqui postas, vê-se o tema deste trabalho como de fundamental abordagem.

### 3 ENTRELACEMENTOS TEÓRICOS

Para o desenvolvimento deste capítulo, considerou-se essencial minuciar os conceitos centrais da pesquisa, entendendo que, ao contextualizá-los separadamente, será possível compreendê-los em sua totalidade, na temática abordada. Logo, a partir de uma perspectiva histórica e conceitual, serão analisados os seguintes tópicos: Extensão Universitária; Socioeducação; e Formação em Pedagogia. Cabe pontuar que, por uma opção política e teórica, a escrita estará voltada a uma perspectiva feminina.

#### 3.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A constituição da Extensão Universitária, em âmbito nacional, está associada não somente à história das universidades, como também a períodos importantes no cenário, especialmente, político deste país. De acordo com Sousa (2010), há três momentos ímpares na composição da Extensão: a partir das dimensões políticas, sociais e culturais, manifestadas por meio dos movimentos estudantis; com base em uma visão de caráter assistencialista, governamental; e na busca pela construção de uma prática educativa, articulando universidade e sociedade. Tais contraditórios posicionamentos não só culminaram em divergências conceituais acerca da Extensão Universitária, bem como advieram sob influência de perspectivas estrangeiras. Segundo Silva (2003, p. 76), os dois modelos que orientaram as atividades extensionistas no país, foram a “das universidades americanas, que se expressaram nas leis e documentos oficiais; e a oriunda dos intelectuais engajados nas lutas populares, seguindo a proposta das chamadas ‘universidades populares’ europeias, defendendo o acesso amplo a camadas pobres”. Ambas, opostas uma à outra, apresentam diferenças que podem, também, ter contribuído para a hibridização do conceito e formação da Extensão Universitária, determinantes para que o seu significado permaneça, ainda, em constante processo de (des)construção.

A partir dessa compreensão geral, têm-se que as primeiras práticas de caráter extensionista — embora não se tenha registros oficiais e legais sobre ela —, foram realizadas na Universidade Livre de São Paulo (1912), por meio de cursos e conferências abertas ao público. Entretanto, como as atividades não estavam relacionadas às questões sociais da época, não houve a sua repercussão entre as camadas populares, o que resultou na descontinuação das ações, em 1917 (SILVA, 2003, p. 84). Anos mais tarde, na década de 30, instaurava-se o período do Governo Vargas, em que “a universidade no Brasil também vislumbrou a Extensão Universitária numa concepção tecnicista, mas como ações reprodutoras da ordem nacional

varguista” (CUNHA, 2013, p. 16). À vista disso, em 1931, foi promulgado o Decreto-Lei, n.º 19.851, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras, considerado o primeiro documento legal que aborda a Extensão Universitária enquanto instrumento fundamental para a vida social universitária (BRASIL, 1931).

Em 1937, surge a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), no mesmo ano da inauguração do Estado Novo — embora esse tenha ocorrido posteriormente à formação organizada pelo corpo discente. Duas décadas depois, no início dos anos 60, a UNE “agilizou um centro popular de cultura, desenvolveram atividades extensionistas nas chamadas universidades populares” (ZIRGER, 2013, p. 43), por meio do estabelecimento de ações políticas, culturais, e potencialmente mais críticas. No entanto, mesmo com os avanços dos movimentos estudantis, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 4.024/61, reforça a visão da Extensão enquanto um curso<sup>3</sup>, semelhante às primeiras experiências de atividades extensionistas no Brasil.

No ano de 1964, com a instalação de um novo Golpe de Estado, a UNE foi desestruturada e as universidades converteram-se em focos de ações repressoras, de modo que a Extensão adquiriu, de acordo com Santos *et al.* (2013, p. 12), “um caráter assistencialista, sob a alegação de sua necessidade para o desenvolvimento e a segurança do país”. Esse discurso, ressalta uma visão mais próxima ao modelo — elitizado — estadunidense, ressaltando a função da Extensão Universitária enquanto prestação de serviços, enfraquecendo os avanços políticos e culturais almejados pelos movimentos estudantis, ainda resistentes no contexto ditatorial (ZIRGER, p. 2013, p. 44). Com base nisso, a tentativa governamental de “vincular a extensão à ideia de compromisso social da universidade torna-se oficial somente no final de década de 1960” (CABRAL, 2012, p. 64), com a publicação da Lei Básica da Reforma Universitária — Lei n.º 5.540/68<sup>4</sup>. Todavia, mesmo com esse movimento, a Extensão parece configurar-se apenas como um aporte teórico — não tendo implicação real —, pois persistia a visão simplista da Extensão enquanto uma prestação de serviços à sociedade, atrelada a uma ideia de transmissão de conhecimento.

Ainda, nessa época, houve a criação de programas de Extensão, como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), o Projeto Rondon e os Campi Avançados. Podendo ser considerados como importantes marcos na constituição da Extensão,

---

<sup>3</sup> Artigo 69 (BRASIL, 1961).

<sup>4</sup> BRASIL. Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 3 dez. 1968.

“eles acabaram servindo aos interesses estratégicos desenvolvimentistas do governo, que buscava a inserção da universidade no processo de modernização do país, desvinculando as ações da reflexão crítica dos estudantes e da própria realidade social” (CABRAL, 2012, p. 60). Ou seja, foram almejados com base em interesses políticos da época e, porventura, como uma forma de preencher o espaço já *desocupado* pela UNE. Em 1975, foi publicado o Plano de Trabalho de Extensão Universitária<sup>5</sup>, configurando-se como a primeira política voltada à, e sobre, Extensão, objetivando a superação da visão do caráter assistencialista e de promoção de cursos, viabilizando financiamento para projetos e estudantes atuantes em atividades extensionistas. Apesar disso, as universidades ainda não possuíam autonomia para a execução de suas próprias políticas, dependendo das decisões do MEC (NOGUEIRA, 2013, p. 37).

Já a partir da década de 80, houve a reabertura política, o processo de redemocratização e a retomada dos movimentos sociais e estudantis — período caracterizado pelos debates críticos acerca do caráter assistencialista anteriormente assumidos. À vista disso, foram instituídos documentos legais que ressignificaram a função da Extensão, reafirmando-a na sua indissociabilidade com o Ensino e Pesquisa, e instituindo a autonomia didático-científica das Universidades, como a Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases (1996)<sup>6</sup>. Também, em 1987, houve a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), durante o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Conforme Nogueira (2013, pp. 38-39), o Fórum foi estabelecido visando a construção das políticas de Extensão a serem desenvolvidas pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), elaborando o Programa de Fomento à Extensão Universitária (1993); o Plano Nacional de Extensão (1998) e a Política Nacional de Extensão Universitária (2012). Para além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Resolução 07/2018 se constituem como os principais registros que regem a Extensão, atualmente.

As políticas criadas pelo FORPROEX, em especial o Plano Nacional de Extensão, foram marcos legais que organizaram as funções da Extensão e diretrizes que a orientam, colocando-a equiparada ao Ensino e à Pesquisa, ressaltando a sua indissociabilidade, assim como o compromisso social da universidade e com a formação, especialmente, cidadã das discentes.

---

<sup>5</sup> MEC/DAU. Plano de trabalho de Extensão Universitária. 1975.

<sup>6</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

Foi a partir do I Encontro Nacional que a Extensão teve seu conceito reformulado, entendida enquanto

[...] 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. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 1987).

É preciso pontuar, porém, que tais documentos não solucionaram as contradições acerca do conceito da Extensão Universitária, mas se configuraram como importantes meios para a sua (re)organização, reafirmando-a como processo acadêmico, e enfim, no princípio da indissociabilidade com o Ensino e Pesquisa (BRASIL, 2018, p. 9). Aliás, servem como referência para o desenvolvimento das políticas internas e específicas de cada universidade, de forma a ressaltar as suas autonomias, didático-científicas.

Posto isto, percebe-se como a Extensão Universitária, durante a sua história, esteve ocupando “uma posição residual e de pouca valorização e legitimidade acadêmica junto ao ensino e à pesquisa por aquilo que ela não é: nem ensino, nem pesquisa” (CABRAL, 2012, p. 52). Sendo assim, é um avanço compreendê-la, legalmente, enquanto essencial para a formação cidadã e profissional discente, a partir do estabelecimento dos seus deveres e funções frente ao processo de aproximação entre a universidade e as demandas da sociedade.

### **3.1.1 A Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Tendo em vista o cenário nacional pelo qual foi se constituindo a Extensão Universitária, a sua trajetória na Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS iniciou, praticamente, nos mesmos moldes. Em conformidade com as ideias de Silva (2003, p. 19), a Lei Básica da Reforma Universitária — Lei ° 5.540/68 — impôs a implementação da Extensão na Universidade, uma vez que eram institucionalizados apenas o Ensino e a Pesquisa. Devido a essa obrigatoriedade, ela foi sendo entendida “como uma atividade relegada a um terceiro plano” (SILVA, 2013, p. 123) e, logo, desvalorizada em detrimento de uma hierarquização do conhecimento, frente às outras duas modalidades. Foi somente na década de 70 que a implementação da Extensão, de fato, ocorreu na Universidade: em 1971, com o estabelecimento do Regimento Geral da Universidade/RGU; e em 1976, com a criação da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (ZIRGER, 2013, p. 51) — atual PROREXT. Ainda, embora a UFRGS tenha tido uma participação importante no que tange a formação do FORPROEX (1987), não

houve uma aproximação com os modelos propostos pelo Fórum, pois, até meados do ano 1993, elas permaneceram sendo realizadas “a partir de cursos ou atividades residuais, sem reflexão acadêmica e com caráter muito ativista” (SILVA, 2003, p. 125). Contrapondo o seu próprio percurso, a partir da segunda metade da década de 1990, a política acerca da Extensão foi reconsiderada e rearticulada na UFRGS (CABRAL, 2012, p. 83), adquirindo uma nova função frente à formação acadêmica: ressaltando o compromisso social da universidade.

Sabendo que as universidades possuem autonomia para a construção de seus próprios regimentos e ações extensionistas, fundamentado nos planos e diretrizes nacionais<sup>7</sup>, os principais documentos que regulam a organização da Extensão na UFRGS são o Estatuto (1994), e o Regimento Geral (1995), além de resoluções complementares. Ademais, conforme Cabral (2012, p. 126), são acrescidas as decisões do Conselho Universitário (CONSUN) e as resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), enquanto cruciais no que tange à organização institucional. Já para o funcionamento efetivo da Extensão na Universidade, é preciso a participação da Pró-Reitoria de Extensão — PROREXT e da Comissão de Extensão — COMEX (SILVA, 2003. p. 133). O primeiro órgão supracitado caracteriza-se por “estabelecer relações sociais e culturais com diferentes segmentos da sociedade, compondo uma parte da grande tarefa educativa confiada à Universidade, a partir do processo formativo integral dos estudantes”<sup>8</sup>, viabilizando, assim, a política de Extensão na UFRGS por meio da gestão institucional das ações extensionistas.

Com a concepção de Extensão Universitária semelhante à deliberada pelo FORPROEX — troca de saberes e democratização do conhecimento acadêmico —, a UFRGS compreende, agora, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, assegurando “a extensão universitária como um processo acadêmico importante na formação do aluno em nível de graduação e pós-graduação, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (CONSUN, 2012, p. 2). Para tanto, de modo a fortalecer a institucionalização da Extensão, a Universidade afirma garantir a provisão de recursos financeiros para as atividades extensionistas registradas, advindas de esferas públicas e/ou privadas, destacando-se o Programa de Bolsas de Extensão da UFRGS — desenvolvido com recursos da universidade, pela PROREXT. O auxílio, geralmente mediante contrato anual, torna-se um incentivo à participação estudantil e, de acordo com Cabral (2012, p. 137), “abre-se a oportunidade de

---

<sup>7</sup> Constituição de 88; o Plano e Política Nacional de Extensão; e a LDB.

<sup>8</sup> Informação retirada do site da Pró-Reitoria de Extensão/UFRGS: <https://www.ufrgs.br/prorext/prorext/>.

avaliação institucional dos projetos que tenham interesse em envolver estudantes em suas ações”, desenvolvendo práticas extensionistas que operem como uma *via de mão-dupla*.

Outra questão importante, está presente na Seção I do Capítulo II da Resolução n.º 75 (CEPE, 2019, pp. 1-2) acerca das classificações das atividades de Extensão na UFRGS em que, diferente de como já foi estabelecido antigamente — a Prestação de Serviços era considerada —, são quatro modelos: Programa; Projeto; Curso; e Evento de Extensão. Alguns autores argumentam a favor da mudança, como Silva (2003, p. 151) que pontua a prestação de serviços abrangendo ações empresariais e divergindo da proposta extensionista, da sua gratuidade e função pública; enquanto Neto (2014, p. 89) menciona essa perspectiva da prestação de serviços como uma via de mão única — indo contrária ao ideal estabelecido pelas políticas internas da UFRGS; já Cabral (2012, p. 147) retoma a função dessa categoria, apresentada no artigo 4º da Resolução n.º 26 (CEPE, 2003)<sup>9</sup>, como “realização de trabalho oferecido ou contratado por terceiros, seguindo normas próprias” (p. 147). Tais ideias evidenciam a importância dessa exclusão devido à incoerência de propósitos, já que não haveria como afirmar a garantia de um processo mútuo de aprendizagens em um contexto de prestação de serviços que remontaria o conceito ultrapassado, imposto, outrora, à Extensão Universitária no Brasil.

Com base nesses regimentos, portanto, a Extensão na UFRGS foi instituída enquanto uma Atividade Complementar de Graduação, culminando em certificação como meio para integralizar os créditos adquiridos no período, seja por meio da atividade como bolsista ou pela participação discente em alguma ação de Extensão. Conforme a Política Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2012a, pp. 29-30), “um dos passos fundamentais em direção à universalização da Extensão Universitária está em sua inclusão nos currículos, flexibilizando-os e imprimindo neles um novo significado com a adoção dos novos conceitos de ‘sala de aula’ e de ‘eixo pedagógico’”. Para tanto, seria necessário o entendimento da Extensão enquanto imprescindível na formação discente e na construção de conhecimentos e múltiplos saberes, sendo prevista — a integralização dos créditos — nos *projetos pedagógicos* das universidades, a partir da flexibilização curricular, sendo um movimento em implementação na UFRGS (BRASIL, 2012a).

Conforme os artigos 5º e 6º da Resolução n.º 17 (CEPE, 2015, p. 3), a coordenação de Programas e Projetos de Extensão — considerados fundamentais para o encaminhamento deste trabalho — podem ser de incumbência: ou de servidores da UFRGS; ou de docente e técnico-

---

<sup>9</sup> Versão antiga da nova Resolução n.º 75/19.

administrativos, com formação superior completa; ou de docentes convidados. Da mesma forma, é possível que haja coordenadores adjuntos, nessas mesmas ações, de acordo com as condições supracitadas. Em relação à prioridade dada a funcionalidade de programas e projetos de Extensão articulados com o Ensino e a Pesquisa na UFRGS, é afirmado que, por meio do mais recente Plano de Desenvolvimento Institucional (UFRGS, 2016, p. 30),

É importante o estímulo a programas e projetos que impliquem relações multidisciplinares ou interdisciplinares com setores da Universidade e da sociedade, além do incentivo a novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, ampliando o acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social.

Assim sendo, as ações de Extensão são definidas a partir de suas Áreas Temáticas existentes<sup>10</sup> — podendo estar relacionada à mais de uma —, visando o estabelecimento de relações multi e interdisciplinares realizadas, inicialmente, a partir dos movimentos de trabalhos com discentes, docentes e técnico-administrativos de variados cursos e formações, mas expandindo para além disso: na interação com a comunidade.

Por fim, entende-se necessário pontuar que a política de Extensão da UFRGS, em conformidade com as ideias de Cabral (2012, p. 130), “se estabelece em consonância com o projeto político pedagógico da universidade, ao entender a extensão como uma atividade fim da universidade”. Esse pensamento possibilita o entendimento da concepção de Extensão que está sendo construída — e permanece em constante processo de elaboração —, não mais como aquilo que ela não é e muito menos encarregando-a da resolução dos problemas societários — função do Estado —, mas sim enquanto processo educativo e uma *via de mão-dupla* estabelecida a partir da troca de saberes, entre universidade e sociedade.

### 3.2 A SOCIOEDUCAÇÃO

Embora se saiba que a história da luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes percorre uma longa trajetória no Brasil, partira-se, brevemente, para este subcapítulo, dos acontecimentos ocorridos a partir do século XX. Assim, há de se considerar dois importantes momentos que envolvem esse período: a criação do Decreto n.º 17.943, conhecido como Código de Mello Mattos<sup>11</sup>; e a promulgação de um novo Código de Menores — Lei n.º 6.697/79, acrescida da Doutrina de Proteção Integral, em 1979. Segundo Silva (2014, pp. 41),

<sup>10</sup> De acordo com o FORPROEX, as ações de Extensão dividem-se entre oito Áreas Temáticas, sendo elas, respectivamente: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho.

<sup>11</sup> BRASIL. Código de Mello Mattos. Decreto n.º 17.943, de 12 de outubro de 1927.

a diferença entre ambos está que no primeiro Código havia uma separação entre os *menores*<sup>12</sup> em situação de abandono — por meio da Proteção — e os *delinquentes*<sup>13</sup> — por meio da Reforma. Já na reestruturação do Código, em 1979, pela inserção da Doutrina de Proteção Integral, dava-se espaço para as Medidas de Proteção, abrangendo os dois grupos nessa mesma categoria e suprimindo a distinção realizada anteriormente.

A segunda edição, implantada no período ditatorial, apresentava cinco tipos de Medidas<sup>14</sup> que deveriam ser aplicadas pela autoridade judiciária, tendo como base a Doutrina de Situação Irregular. Além de serem considerados habilitados a usar essa política apenas os *menores* em circunstâncias de carência, abandono, inadaptação e infração — ou seja, dirigia-se àqueles em situação “irregular” —, havia uma licença para que juízes aplicassem novas medidas que julgassem oportunas (BRASIL, 2006a, p. 15). Evidencia-se, assim, que a Doutrina segrega e discrimina os *menores* nessa condição, uma vez que os direitos estavam voltados apenas a uma parcela da população infanto-juvenil, a partir da intervenção, autoritária e centralizadora, do Estado (BRASIL, 2006b, p. 23).

Contudo, tendo em vista o processo de reabertura política e a busca pela redemocratização no país, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal que declarava, no artigo 277, a criança e o adolescente sujeitos de direitos e, não tardando, em 1990, houve a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei n° 8.069/90, com a adoção de uma nova Doutrina: a de Proteção Integral (CRAIDY, 2015, p. 76). Essa mudança também decorre após a Convenção Internacional dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1989) ser outorgada, impulsionando o rompimento com o antigo Código e Doutrina, bem como a possibilidade de uma nova transformação no cenário correspondente aos direitos infanto-juvenis (COSTA, 2006).

Dessa forma, é estabelecido por meio do ECA (BRASIL, 1990), no artigo 6, a visão da criança e do adolescente enquanto sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, atribuindo-lhes deveres e direitos pautados, especialmente, por meio da liberdade, respeito e dignidade. Isto é, especialmente os adolescentes, estão em “um período de autoconhecimento, busca de um espaço próprio na sociedade” (GELLI, 2013, p. 43), necessitando de aceitação e

---

<sup>12</sup> Denominação utilizada na época para se referir às crianças e adolescentes.

<sup>13</sup> Forma como eram chamados as crianças e os/as adolescentes que cometeram alguma infração (novo termo para a prática caracterizada como crime e/ou contravenção penal).

<sup>14</sup> Artigo 14: I - advertência; II - entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; III - colocação em lar substituto; IV - imposição do regime de liberdade assistida; V - colocação em casa de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado (BRASIL, 19 79).

compreensão acerca dessa fase — de deveres e responsabilidades — e as mudanças pelo qual está passando: cognitiva, física e emocionalmente. Baseando-se nessa premissa, a Doutrina de Proteção Integral se destina à toda população infanto-juvenil, devendo ser garantidas por meio da família, sociedade e Estado. Outra modificação no novo Estatuto foi a extinção do termo *menor*, substituído por *crianças e adolescentes*, de forma a negar a posição de inferioridade imposta, outrora, a esses sujeitos — agora de direitos. Nomenclaturas como *delinquentes* e *infratores* também foram substituídas por *adolescentes autores de ato infracional*, tendo como base o novo modelo de responsabilização estabelecido pelo ECA, denominando-se Medidas Socioeducativas (MSE)<sup>15</sup>.

Embora não tenha registros oficiais sobre o surgimento do termo *Socioeducação*, Silva (2014, p. 101) constata que ele foi cunhado por Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos relatores do ECA, motivado pelas ideias do autor Anton Makarenko que já havia trazido esse mesmo conceito anteriormente, porém reinventando-o. A utilização do novo termo “permite enfatizar o caráter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo realizar uma crítica aos códigos anteriores” (Ibidem, 2014, p. 102), ressaltando o cunho educativo e não punitivista das MSE, visando à condição peculiar de desenvolvimento dos adolescentes. Além disso, a importância do prefixo *sócio* sobre *educação* simboliza a busca naquilo que foi negado aos adolescentes “que tiveram sua educação social prejudicada em alguns dos ambientes ou em vários em que viveram ou vivem, que podem ser a comunidade de origem; a família; a escola, e outras, entrelaçadas numa macroestrutura social opressiva” (CRAIDY, 2015, p. 75). Logo, ao mesmo tempo, as MSE ressaltam os direitos e também evidenciam os deveres que incluem as responsabilizações dos adolescentes autores de atos infracionais.

Dessa maneira, foram previstas, pelo ECA (Art. 112), seis tipos de medidas socioeducativas que podem ser cumpridas pelo adolescente autor de algum ato infracional, como forma de responsabilização: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade (PSC); liberdade assistida (LA); inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento educacional. As MSE são aplicadas mediante uma autoridade competente, tendo em vista, especialmente, a gravidade do ato infracional.

Contudo, as medidas socioeducativas — que aparecem pela primeira vez no ECA — ainda careciam de uma regulamentação específica e orientadora. Foi então, em 2006, que houve

---

<sup>15</sup> De acordo com Silva (2014, p. 95) a medida de internação é a única que continua sendo aplicada desde o Código Mello de Mattos.

a publicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a partir de uma parceria da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), regulamentada anos mais tarde pela Lei n.º 12.594/2012 (SILVA, 2014, p. 95). De acordo com o documento divulgado em 2006, o SINASE “é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2006c, p. 22), dando destaque para as relações e vínculos que podem ser constituídos ao longo de todo o processo com o adolescente em conflito com a lei, considerando as situações de vulnerabilidade pelo qual estão sujeitos e/ou suas particularidades de vida.

Tendo consciência das múltiplas vulnerabilidades a que podem estar submetidos os adolescentes, o próprio documento afirma a necessidade de desenvolver políticas integradas, e em rede, visando a execução do Sistema da Garantia de Direitos — SGD (BRASIL, 2006c, p. 18). Aliada a isso, a Socioeducação foi — e continua sendo — articulada por variadas políticas que enfatizam a Proteção Integral aos adolescentes, como a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei 8.742/1993); a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004); a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS/2005); a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Resolução n.º 109/2009), visando a garantia dos direitos juvenis através do Sistema de Garantia de Direitos. Sobre esse, pontua-se que

Nele incluem-se princípios e normas que regem a política de atenção a crianças e adolescentes, cujas ações são promovidas pelo Poder Público em suas 03 esferas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), pelos 03 Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e pela sociedade civil, sob três eixos: Promoção, Defesa e Controle Social (BRASIL, 2006c, p. 22).

Dentre elas, considera-se importante destacar o SUAS e a sua ação denominada Proteção Social Especial de Média Complexidade que seriam “aqueles que oferecem atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos” (BRASIL, 2005a, p. 38), através de acompanhamentos sociais e orientações, abrangendo os adolescentes em cumprimento de MSE de meio aberto — LA e PSC —, nos Centros de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Destinado para pessoas que se encontram em situações de risco social, essa divisão se torna importante para o trabalho em programas e serviços de MSE, pois todas as ações nela estabelecidas devem estar em frequente consonância com essa política e, conseqüentemente,

com a SGD. Logo, seguindo a premissa da incompletude institucional<sup>16</sup>, entende-se a imprescindibilidade de um trabalho articulado e em Rede, na Socioeducação, pelas relações horizontais e coletivas que contribuem no processo de efetivação dos direitos juvenis e a busca pelo desenvolvimento do adolescente como pessoa e cidadão — tópico a ser abordado na análise das entrevistas.

### **3.2.1 A Prestação de Serviços à Comunidade**

Caracterizando-se por ser uma MSE de meio aberto, a Prestação de Serviços à Comunidade é classificada enquanto a realização de tarefas gratuitas — não sendo, em hipótese alguma, trabalho forçado —, por um período máximo de até seis meses. O tempo de cumprimento varia conforme a infração e pode ser executada junto a espaços variados como hospitais, entidades assistenciais, escolas, programas comunitários ou governamentais. O local de cumprimento deve estar em consonância com as aptidões dos adolescentes, bem como deve respeitar o limite máximo de oito horas semanais, de modo a não atrapalhar as suas outras atividades, segundo a seção IV do ECA (BRASIL, 1990).

Os espaços que recebem os adolescentes — denominados Unidades de Execução — devem ser compostos por equipes com pelo menos um técnico e uma referência socioeducativa para cada grupo de vinte e dez adolescentes, respectivamente, sendo “pessoas próprias dos locais de prestação de serviço que estarão incumbidas de acompanhar qualitativamente o cumprimento da medida” (BRASIL, 2006c, p. 43). Complementar a isso, no artigo 13 da Lei 12.594 (BRASIL, 2012b) — instituidora do SINASE —, é pontuado que concerne às direções dos programas de PSC selecionar e credenciar os orientadores; receber o adolescente e seus responsáveis, orientando-os sobre a finalidade da medida e o funcionamento do programa; supervisionar o desenvolvimento da MSE; e avaliar, com o orientador, a evolução do cumprimento da medida. Isto é, precisa-se de uma organização que contribua, também, para a verificação da frequência dos adolescentes, avaliando, periodicamente, como está sendo o processo da medida socioeducativa.

---

<sup>16</sup> “Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc.). Dessa forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral. A operacionalização da formação da rede integrada de atendimento é tarefa essencial para a efetivação das garantias dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, contribuindo efetivamente no processo de inclusão social do público atendido” (BRASIL, 2006c, p. 29).

Vale ressaltar que as medidas de PSC e a LA se assemelham por serem ambas de meio aberto, ou seja, sem restrição à liberdade, estando sob responsabilidade de execução ao nível municipal e análogas às Diretrizes da PNAS (SILVA, 2016, p. 25), levando em conta as especificidades de cada adolescente. Conforme Goulart (2019, p. 15) as duas medidas podem ser aplicadas simultaneamente em casos mais agravados e/ou dependendo do histórico do adolescente, devendo ser cumpridas em dias diferentes.

Além disso, Vidal, Freitas e Oliveira (2015, p. 176) trazem que, em uma perspectiva educacional, a responsabilização do adolescente pelos atos cometidos é de caráter pedagógico, embora o processo que envolva a MSE seja compulsório. Para tanto, é imprescindível a formação de uma equipe interdisciplinar de trabalho, com técnicos, orientadores e referências socioeducativas, que possam direcionar a ação, tendo em vista as especificidades de cada adolescente, conhecendo-o e auxiliando-o no desenvolvimento para além da medida (GELLI, 2013, pp. 82-83). Esse propósito é visado não somente a partir das atividades laborais que deverão ser realizadas pelo adolescente, mas na construção de um acompanhamento mais qualificado — tanto ao adolescente, quanto à sua família —, por meio do Plano Individual de Atendimento (PIA). Esse se constituiu como uma ferramenta pedagógica essencial no processo socioeducativo, principiada desde o acolhimento do adolescente no espaço de atendimento até a compreensão das suas demandas, visando o planejamento de novos encaminhamentos e possíveis intervenções (BRASIL, 2006c).

Com isso, na proposição de situações que possam contribuir para o exercício da reflexão e ampliação de seu repertório, coloca-se o adolescente como protagonista dessas ações a fim da sua não reincidência. Tudo isso aliada à articulação das Unidades de Execução com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), das regiões parceiras.

### **3.2.2 Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC)**

No ano de 1997, a partir de um convênio assinado entre a reitoria da UFRGS e o Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre, foi criado o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) que, inicialmente, esteve sob responsabilidade da Pró-Reitoria. Ainda no mesmo ano, houve o convite à professora da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) Carmem Maria Craidy<sup>17</sup> para assumir a frente de trabalho no Programa, como coordenadora. No exercício da construção de um novo trabalho na Universidade — sem experiências prévias,

---

<sup>17</sup> Atualmente, é professora aposentada e emérita, por unanimidade, da UFRGS.

no que diz respeito à uma ação extensionista, de caráter educativo, voltada para a construção de uma pedagogia para as Medidas Socioeducativas —, Craidy iniciou o acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de MSE de PSC na UFRGS, por meio da perspectiva educativa do compromisso social ao visar o desenvolvimento desses sujeitos e sua inserção positiva na sociedade. Assim, a experiência no PPSC não se restringiria ao cumprimento e execução do trabalho por parte do adolescente, mas sim ao processo de reflexão e aprendizagens que deve ser proporcionado por meio dele, a partir do caráter educativo da medida — embora ainda tenha natureza sancionatória (CRAIDY, 2017, pp. 16-17). Posto isso, com a municipalização das MSE, o PPSC mantém o convênio com a Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), desde a criação do programa Pólo de evolução de Medidas Socioeducativas (PEMSE), em 2001 (SANTOS *et al.*, 2017, p. 166), que passam a coordenar o processo de execução da MSE em território portoalegrense.

Por conseguinte, o PPSC constituiu-se como uma Unidade de Execução de Medida Socioeducativa de PSC, localizada na Faculdade de Educação da UFRGS, tendo o trabalho orientado legalmente, sobretudo, por meio do ECA e SINASE. Inicialmente, conforme Oliveira (2019, p. 28), o Programa recebia adolescentes de diferentes territórios, mas com o tempo as regiões foram ampliadas e consolidaram-se, hoje, em três regiões de Porto Alegre: Partenon, Centro e Lomba do Pinheiro. Os recursos adquiridos para suprir e assegurar a continuidade do trabalho foram sendo, desde o início, concedidos pela Reitoria e pela FACED, como o ambiente equipada para o trabalho de acompanhamento aos adolescentes, reuniões, oficinas socioeducativas e atendimentos individuais; bolsas de Extensão, PRAE e FAURGS, além de fomento (SANTOS *et al.*, 2017, pp. 166-167).

Para atender aos adolescentes, a equipe do PPSC é composta seguindo resoluções da Universidade (CEPE, 2015), do SINASE e do ECA, dispendo de uma Técnica em Assuntos Educacionais<sup>18</sup> e bolsistas de diversas graduações — como Pedagogia, Serviço Social, Políticas Públicas, Design, Psicologia — que atuam como orientadoras e referências socioeducativas, durante todo o processo de acompanhamento e acolhimento dos adolescentes em medida socioeducativa e suas famílias, na UFRGS. Assim como consta no primeiro documento do SINASE (BRASIL, 2006c, p. 53), as diferentes áreas dos atuantes no PPSC “são importantes e complementares no atendimento integral dos adolescentes [...] devem ser acessadas dentro da perspectiva da incompletude institucional”. O trabalho interdisciplinar, fortalecido por meio

---

<sup>18</sup> Cargo ocupado por Magda Martins de Oliveira que também é diretora do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS/UFRGS) e coordenadora do PPSC, desde 2012.

dessa ação, reforça o olhar para as facetas que compõem a vida do adolescente, mas também enriquece a formação discente, via o entrelaço de múltiplos saberes.

Todavia, nem todas as bolsistas fazem parte exclusivamente do PPSC, mas sim de setores e projetos da Universidade — denominados, internamente, como Setores de Trabalho — que recebem o adolescente para o cumprimento da MSE. Alguns deles são Projetos de Extensão e, segundo Goulart (2019, pp. 18-19),

[...] surgiram de iniciativas da equipe do PPSC, mas hoje são setores independentes, tendo sua total autonomia. O restante dos setores, nos quais os adolescentes cumprem suas medidas, são parcerias criadas ao longo dos anos do Programa. Em todos os setores, os adolescentes encontram orientadores da medida, pessoas que são suas referências no espaço, que demandam e trabalham junto a eles. Os trabalhos realizados são trabalhos manuais com perspectivas sociais, de administração, comunicação, formação, arte e cultura.

Destarte, são as orientadoras que recebem, guiam e acompanham os adolescentes na realização das tarefas nos Setores de Trabalho para o cumprimento da MSE; são as orientadoras de referência que fazem o acompanhamento da trajetória do adolescente no Programa através de diálogos, avaliações e interações, desde o acolhimento até a finalização da medida. Ambas têm suas ações complementadas ao articularem, juntos, os encaminhamentos das demandas do adolescente, conforme forem surgindo ora no Setor, ora em conversas com os integrantes da equipe.

Além disso, considerando as três dimensões, indissociáveis, que guiam as atividades no PPSC — a responsabilização pelo ato infracional, o trabalho realizado para o cumprimento da MSE e o acompanhamento dos adolescentes, individual e coletivo —, é importante que as orientadoras e educadoras de referência explorem o caráter educativo da MSE (VIDAL, FREITAS & OLIVEIRA, 2015, p. 181). Essas ações devem estar embasadas por meio da metodologia adotada pelo Programa, do *fazer com* o adolescente que “tem a ver com a construção de um evento educativo e pedagógico, aposta na proteção, no cuidado e na construção de autonomia como dispositivos da ação educativa” (VIDAL *et al.*, 2017, p. 25), enfatizando o protagonismo juvenil ao negar a postura de *fazer para* o adolescente.

Ao estabelecer a experiência na MSE enquanto pedagógica e não punitivista, o PPSC opera com base no acolhimento, respeito e não discriminação (CABRAL, 2012, p. 168), mas não desresponsabilizando o adolescente pelo ato infracional cometido. O processo de compreendê-lo, segundo Costa (2006),

[...] consiste em criar condições - através da presença de educadores em seu entorno, dispostos a manter com ele uma relação de abertura, reciprocidade e compromisso -

para que ele, sentindo-se compreendido e aceito, tome consciência da natureza e da extensão de seus próprios atos.

À vista disso, o PPSC caracteriza-se, hoje, por ser uma Unidade de Execução de Medida Socioeducativa de PSC, na UFRGS, bem como um Programa de Extensão, articulando-se, diretamente, com o Ensino e a Pesquisa. Contudo, visando potencializar essa relação entre o tripé universitário, em 2017 foi criado o Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS), na UFRGS, que se configura como um Órgão Auxiliar da FAGED<sup>19</sup>. Tal ação incide diretamente nas atividades do Programa, pois possui como objetivos garanti-los e integrá-los, enfatizando o trabalho em rede, interdisciplinar e interdepartamental construído no PPSC, contribuindo para a formação das estudantes que deles participarem<sup>20</sup>. Em consonância com Santos (2017, p. 22), o contato das estudantes com essa rede que se expande para além da comunidade universitária possibilitado pelo PPSC, constitui a Extensão como “uma formação mais ampla alicerçada numa prática profissional situada”. Esse movimento viabiliza à discente uma experiência prática, ampliando seus saberes e constatando se a área, de fato, corresponde ao seu interesse de atuação profissional. Aliado a isso há as produções acadêmicas — realizadas a partir da experiência de trabalho e/na das relações constituídas com os adolescentes — que possibilitam o desenvolvimento do olhar e da sensibilização para este campo. Nesse movimento, o PPSC se constitui, essencialmente, como um Programa de Extensão que ressignifica o compromisso com a Extensão — Ensino e Pesquisa — Universitária.

### 3.3 A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

A história do curso de Pedagogia no Brasil, em comparação aos elitizados, é recente e contribui para as ambiguidades sobre a função da pedagoga, assim como a secundarização em relação às demais licenciaturas. Tal percurso inicia-se com o Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939<sup>21</sup>, crucial na organização da Faculdade Nacional de Filosofia e na instituição do curso de Pedagogia que nele ficava. Nesse documento, a formação dividia-se em três anos de

<sup>19</sup> Segundo o Regimento Geral da UFRGS: “Art. 59 - Os Órgãos Auxiliares destinam-se ao apoio de atividades de Ensino, de Pesquisa e de Extensão que exijam organização especial, e terão sua criação e extinção propostas ao Conselho Universitário pelas Unidades”. Acesso em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/estatuto-e-rgu-2015>.

<sup>20</sup> Informações retiradas do site: <https://www.ufrgs.br/ciess/historia/>.

<sup>21</sup> BRASIL. Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 abr. 1939, Seção 1, Pág. 7929. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Bacharelado para a atuação técnica e, caso fosse da escolha da estudante a obtenção do título de Licenciatura, mais um ano deveria ser cursado, a partir do estudo da Didática e Prática de Ensino, no formato que ficou conhecido como 3 + 1 — sendo algo recorrente em outras licenciaturas e alguns bacharelados, na época (GEBRAN; ARANTES; STÁBILE, 2013, p. 16). A divisão incitada por esse modelo de formação, evidencia uma “dissociação entre o campo da Pedagogia, enquanto ciência, e o campo da Docência, sendo estes tratados em cursos e abordagens distintas” (MOREIRA, 2009, p. 40), favorecendo as incertezas quanto aos objetivos do curso e às incumbências dos profissionais da área. Mesmo com a homologação de aparatos legais como a LDB em 1961, e o currículo mínimo para a Pedagogia pelo Parecer n.º 251/1962, anos mais tarde, as políticas permaneciam sob os moldes do Decreto-Lei de 1939, no esquema 3 + 1, ao não apresentarem esclarecimentos quanto àqueles impasses iniciais.

No entanto, ainda na década de 60, após a instalação do regime ditatorial no Brasil, o ensino superior passou por uma reestruturação por meio da Lei da Reforma Universitária — Lei n.º 5.540/68. Com esse movimento, a habilitação, oferecida outrora pelo curso de Pedagogia, passou por uma fragmentação que exponenciou as possibilidades de atuação na área, como a Orientação e Inspeção Educacional, Supervisão e Administração Escolar, e outras que atendam às demandas do mercado de trabalho. Além disso, as Faculdades de Filosofia — comportavam o curso de Pedagogia —, também passaram por reformulações na sua organização interna, tendo as suas seções substituídas por novos departamentos ou faculdades. Logo, como a seção do curso de Pedagogia foi extinta, passou a ser ofertada por meio das Faculdades de Educação, normatizadas através do Parecer CFE n.º 252/69<sup>22</sup> e da Resolução CFE n.º 2/69<sup>23</sup> (BRASIL, 2005b, p. 4). O Parecer n.º 252/69, de suma importância nesse cenário, ao revogar o grau de Bacharelado do curso de Pedagogia, tornou obrigatória a disciplina de Didática às estudantes, dado que o curso começava a centrar a docência como base, sendo firmada, de fato, no início dos anos 80 (GEBRAN; ARANTES; STÁBILE, 2013).

Em meio à reabertura política e ao processo de redemocratização, essa mesma década caracterizou-se pelas buscas por novas políticas de formação, sobretudo devido às demandas e exigências de qualificações docentes. Impulsionados por esses acontecimentos,

---

<sup>22</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Federal de Educação**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Parecer n.252/69. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, 1969.

<sup>23</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Federal de Educação**. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. Resolução n.º. 2, de 12 de maio de 1969. In: SCHUCH, Vitor Francisco (org.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4º ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

[...] algumas universidades como a UFRGS, começaram a efetuar mudanças significativas nos currículos de seus cursos, a fim de que estes formassem professores para atuarem nas pré-escolas e nas séries iniciais do ensino de 1º grau [...] foi somente na década de 80 que os docentes destes níveis de ensino começaram a ter a oportunidade de realizar seu processo de formação inicial nas Universidades. Até então a única opção eram os cursos de nível médio, na modalidade Normal (MOREIRA, 2009, p. 46).

Dessa forma, a formação universitária para a docência, antes reservada apenas para o nível secundário — Ensino Médio, instituído pela segunda Lei de Diretrizes e Bases, n.º 5.692/71<sup>24</sup> —, contemplava os outros níveis da Educação Básica. Entretanto, embora também tivesse se intensificado a defesa de um processo formativo aos docentes que se pautasse no desenvolvimento da criticidade, não houve mudanças quanto à estruturação do curso de Pedagogia, pois permanecia vigorando conforme o Parecer 252/69 (GEBRAN; ARANTES; STÁBILE, 2013, p. 7). A partir da década de 90, novas (di)visões acerca da Pedagogia foram incitadas, sendo percebida como científica, podendo “dar conta de dimensões para além do espaço da sala de aula. De outro lado, outro grupo tinha a concepção de que a Pedagogia deveria ter a docência como base de formação, para dar conta de outras dimensões” (MORAES, 2011, p. 36), também contribuindo para as discordâncias frente à identidade das profissionais da área.

Fundamentado nesses debates crescentes, junto às necessidades de ajuste do mercado de trabalho, foi criada a terceira LDB, em 1996, tornando-se uma regulamentação que evidencia as funções da docência, declarando, no artigo 64, o curso de Pedagogia como o espaço para a formação de profissionais para a atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. De acordo com a Lei, agora no artigo 62, a formação de docentes para a educação básica passa a ser realizada em nível superior, mediante os cursos de licenciatura plena, preferencialmente — já que, por resistências, a formação em Magistério continua sendo considerada suficiente para a atuação na Educação Infantil e nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental. Outrossim, evidencia, nos artigos 64 e 65, a carga horária mínima das práticas de ensino, totalizando em trezentas horas, bem como institui que a formação, para as diversas habilitações, deverá ser realizada por meio da graduação em Pedagogia ou pós-graduação. Cabe pontuar que a Lei, em vigor até hoje, passa por constantes modificações tendo em vista os debates e os cenários que compõem a Educação, em âmbito nacional (BRASIL, 1996).

---

<sup>24</sup> BRASIL, Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

Nove anos mais tarde, houve a publicação do Parecer CNE/CP n.º 5/2005 que precede a Resolução CNE/CP 01/2006, cujo objetivo é a preconização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A diferença entre ambos é que o primeiro foi tido como um projeto inicial, sendo continuamente reformulado tendo em vista a aceitação e, especialmente, a devolutiva dos representantes da área educacional (MOREIRA, 2009, p. 52). No Parecer é afirmada “a ruptura com os modelos curriculares anteriores do curso, em que conteúdos e disciplinas eram estabelecidos pelas diretrizes curriculares” (GEBRAN; ARANTES; STÁBILE, 2013, p. 31), dando continuidade ao trabalho iniciado pela última LDB: a exclusão dos currículos mínimos. Também é validada a ideia da docência como base da formação, mas que se estabelece por meio do trabalho pedagógico efetuado tanto em espaços escolares, quanto aos não-escolares. Logo, é concluído que a “formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades” (BRASIL, 2005b, p. 14), negando a dicotomia, outrora, imposta entre o Bacharelado e a Licenciatura, e reiterando um novo modelo de graduação.

Fundamentado por esse Parecer e pelo de n.º 03/2006<sup>25</sup>, a Resolução CNE/CP 01/2006 institui as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, reafirmando as proposições anteriores. Essa disposição estabelece a importância da reformulação curricular, em que a ação da estudante de Pedagogia deve-se basear nos princípios da “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006d). Também, o curso começa a ser estruturado a partir de três núcleos<sup>26</sup> que devem estar articulados e integrados com tais premissas, ao longo de toda a graduação, visando o respeito à diversidade e a autonomia pedagógica.

Em relação às cargas horárias, em conformidade com o artigo 7 da Resolução (BRASIL, 2006d), o curso deve ser cumprido em, no mínimo, 3.200 horas, divididos entre 2.800 horas para o percurso normal; 300 horas para o estágio único e obrigatório; e 100 horas para atividades complementares e extracurriculares, como Iniciação Científica, Extensão e/ou monitoria. O estágio curricular poderia ser ampliado para diversas áreas do campo educativo, visando

---

<sup>25</sup> Cujo assunto era o Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf).

<sup>26</sup> I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais; III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...] (Art. 6º, BRASIL, 2006d).

proporcionar às discentes experiências em espaços escolares e não-escolares — isso, conforme o projeto pedagógico de cada instituição —, no entanto, ainda se tinha como prioritário a prática na Educação Infantil e Anos Iniciais. Sobre a amplificação deste currículo, no tocante à última LDB (1996), é anunciado que

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006d, p. 2).

Contudo, essas classificações não cessaram as divergências quanto aos objetivos do curso porque, segundo Libâneo (2006, p. 852), as tarefas correspondentes à gestão não estão postas como função da pedagoga, mas sim enquanto competências correspondendo apenas à participação nas atividades. Deste modo, as Diretrizes conferem uma nova identificação a essa profissional — a da Pedagoga generalista —, mediante a uma formação fragmentada, com múltiplas possibilidades de atuação e, ao mesmo tempo, pouco aprofundamento, sobrecarregando a discente frente às novas exigências e demandas sobre as suas capacidades e funções. Logo, apesar de se constituir como uma importante referência na reestruturação curricular das Instituições de Ensino Superior (IES), essa Resolução ainda não contribui para uma definição precisa da identidade da pedagoga.

Quase uma década mais tarde, em 2015, foi publicada a Resolução n.º 02/15 correspondente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, que enfatiza a identidade docente da pedagoga, introduzida em 2006 (MANAUT, 2017, p. 44). Essa normatização mantém a divisão estrutural do curso sobre os três núcleos, valorizando — segundo o artigo 5º da Resolução n.º 2 —, a “pesquisa e extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2015), e firmando as 3.200 horas como mínimas para a formação de quatro anos — oito semestres. No entanto, a distribuição desses horários foi modificada: 2.200 horas seriam dedicadas ao percurso comum; 400 horas para o estágio único e obrigatório; e 200 horas para atividades complementares e extracurriculares, conforme o artigo 13, § 1º (BRASIL, 2015).

No ano de 2019 foi publicada a Resolução n.º 2/19, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, sendo a documentação mais recente em relação a este campo. Ela vem afirmar o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no processo de formação docente, bem como a articulação entre os processos pedagógicos teóricos e práticos, por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar, estando em consonância com os princípios preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019). Embora essa política não esteja voltada ao curso de Pedagogia, considera-se importante efetuar este registro, tendo em vista a controvérsia concepção de uma formação voltada à docência como base.

Portanto, a história da Pedagogia, entremeada por incoerências, inicia-se na divisão entre Bacharelado e Licenciatura que acabava por alavancar a dicotomia entre teoria e prática. Gradualmente a docência, antes desvalorizada, tornou-se o centro e fundamento para a formação em Pedagogia, alavancando ainda mais incertezas sobre os objetivos do curso. Em consonância com Libâneo (2006, p. 850), entende-se que “a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor”. Alicerçada nessa e na premissa de uma formação amplificada e generalista, torna-se importante reafirmar que a formação em Pedagogia não prepara exclusivamente para a docência. Portanto, não se pode confundir a função da professora com a da pedagoga, uma vez que atuam em atividades distintas, apesar de possuírem formações e interesses de trabalho similares: o desenvolvimento da educação (COSTA, 2015, pp. 25714-25715). A pedagoga é, hoje, aquela que atua para a (e na) prática educativa.

### 3.3.1 A Formação em Pedagogia na UFRGS

Situada, inicialmente, na Faculdade de Filosofia da Universidade de Porto Alegre<sup>27</sup> — implantada no ano de 1942 —, o curso de Pedagogia passou por múltiplas transformações em menos de cem anos de institucionalização<sup>28</sup>. Fundado em 1943, o curso seguia o modelo “3 + 1” de formação, isto é, a partir da disciplina de *Didática* e Estágio. Localizava-se na Faculdade supracitada, pois nela objetivava-se a habilitação de professores para a atuação no ensino

---

<sup>27</sup> Primeiro nome dado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, previamente à sua federalização, em 1950.

<sup>28</sup> Informações retiradas do site: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>.

secundário, centrando diversos cursos de licenciatura da Universidade no Departamento de Educação, para a formação Pedagógica (ROZA, 2009, pp. 91-92). Além disso, ainda havia a divisão da Faculdade em seções, de acordo com as diversas áreas do conhecimento.

Contudo, perante os acontecimentos da Ditadura Militar, uma Reforma Universitária foi instaurada em 1968, reivindicando diversas mudanças no Ensino Superior e alterando as suas organizações internas. Conforme Gebran, Arantes e Stábile (2013, p. 4), foi extinta a modalidade do Bacharelado no curso de Pedagogia, preconizando-se, a partir disso, a formação pedagógica em função da docência, assim como

[...] por força da Lei n.º 5.540, o curso de pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia, uma vez que a seção de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia deixa de existir. Então o curso de Pedagogia passa a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, regulamentadas através do Parecer CFE n.º 252/1969 e da Resolução CFE n.º 2/1969, que estabeleciam as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei 5.540/1968 (Ibidem, 2013, p. 6).

A fundação da Faculdade de Educação (FACED) foi efetuada no ano de 1970, estando encarregada dos cursos de licenciatura e apresentando uma nova divisão por Departamentos, sendo eles: o de Estudos Básicos; de Ensino e Currículo; e de Estudos Especializados. Tal estrutura, proveniente dos tempos ditatoriais, permanece em vigor, ainda hoje (MANAUT, 2017, p. 45). Vale destacar que, desde então, o curso de Pedagogia centra-se na FACED que se constituiu em uma Unidade Acadêmica destacada pelo compromisso com a formação de profissionais, da Graduação e Pós — lato e strictu sensu —, para a atuação no campo da Educação, articulando Ensino, Pesquisa e Extensão.

Já na década de 80, sob a mesma influência da Reforma, houve a alteração das capacitações profissionais e a consequente mudança curricular, tendo em vista a concepção da docência como base da formação. Posto isso, as habilitações que estavam voltadas para formação de *especialistas* na graduação — Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar —, tornaram-se apenas para a *especialização*, dando espaço ao Magistério para Matérias Pedagógicas, Magistério na Pré-Escola e Magistério nas Séries Iniciais<sup>29</sup> do Ensino Fundamental, com estágio no final do curso correspondente ao percurso escolhido pelas discentes a partir do 5º semestre (MOREIRA, 2009, p. 57). Nos anos seguintes, algumas alterações curriculares aconteceram, em decorrência das mudanças políticas e socioeconômicas da época, como, por exemplo, a inserção de disciplinas da Educação Inclusiva, em 1998, e dois estágios obrigatórios, sendo um em Educação Infantil e outro nas

---

<sup>29</sup> Antiga denominação para “Anos Iniciais”.

Séries Iniciais. Contudo, sobressaia-se a demanda por um profissional com uma formação diversificada que pudesse suprir as necessidades de um crescente mercado de trabalho (MORAES, 2011, p. 67).

A autonomia concedida às Instituições de Ensino Superior (IES), para a construção de suas próprias regulamentações, tem como base as políticas nacionais que visam a normatização da formação profissional. A título de exemplo, tem-se o processo de ingresso no curso — realizado conforme as Normas Gerais da Graduação da Universidade<sup>30</sup> — e a elaboração do Projeto Pedagógico de cada Instituição/curso deve “circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia” (BRASIL, 2005b, p. 10). Destarte, com base no artigo 1º da Resolução n.º 04/2004 (CEPE, 2004), a UFRGS afirma que as licenciaturas possuem identidades próprias e projetos pedagógicos específicos, bem como, agora de acordo com o artigo 33 da Resolução n.º 11/13 (CEPE, 2013), preconiza a importância da articulação entre teoria e prática por intermédio de disciplinas teórico-práticas, estágios obrigatórios, estágio de Docência, atividade integradoras.

À vista disso, segundo Manaut (2017, p. 46), em 2007 as antigas habilitações são excluídas para dar lugar ao título de Licenciatura em Pedagogia, na busca por corresponder às alterações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>31</sup> e às reivindicações de certos grupos. Logo, embora a titulação de Licenciada, foi-se entendendo a profissional pedagoga enquanto aquela que estaria habilitada para além da docência e do exercício em espaços escolares. Sobre essa mudança, que visava a superação acerca das funções fracionadas, e hierárquicas, das profissionais da Educação — entre as que são habilitadas a ensinar, as que comandam, as que pensam sobre a prática e as que executam —, ampliam-se significativamente as exigências para as discentes da Pedagogia. Isto porque o currículo apresentava múltiplas possibilidades de atuação na área e o tempo mínimo de conclusão do curso não foi estendido, sendo realizado em um período de quatro anos, com a argumentação de que o aumento dos semestres seria desvantajoso às alunas, se comparado ao ensino com carga horária reduzida, em outras instituições (MORAES, 2011, p. 37).

Alicerçado nisso, segundo o Projeto Político do Curso (UFRGS, 2007, p. 1) que vigorou até 2018/1, a formação da Pedagoga deveria estar voltada para

---

<sup>30</sup> Previamente ao período pandêmico, as vagas do curso eram ocupadas pelo Concurso Vestibular (70%) e pelo Sistema de Seleção Unificada - SISU (30%), sendo ofertadas 120 vagas em sua totalidade - 60 para cada semestre.

<sup>31</sup> Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.

[...] o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional. Seu currículo de formação - compreendido como um conjunto de situações de aprendizagem, disciplinas, valores e atitudes - induz à concepção de um profissional com uma tríplice relação e exigência do seu trabalho [...] Essa tríade - domínio de saberes, reflexão-transformação de saberes e atuação ética - é inseparável nos processos de formação desse profissional, seja na dimensão do docente, do pesquisador ou do gestor educacional.

Desta forma, de modo a efetivar essa formação generalista, o curso estava organizado em oito etapas, totalizando 3200 horas de atividades obrigatórias, obrigatórias-alternativas e eletivas. Dentre essa carga horária, 2800 horas deveriam estar voltadas para a participação em disciplinas, seminários, pesquisas; 300 horas para o único Estágio de Docência obrigatório, realizado no final da Graduação, na Educação Infantil (0 a 3 anos, 4 a 7 anos ou 6 a 10 anos), Educação de Jovens e Adultos ou no Ensino Fundamental (de 0 a 10 anos); e 100 horas restantes para atividades teórico-práticas através de Iniciação Científica, Extensão e Monitoria (UFRGS, 2007, pp. 2-3). Essa concentração no final do curso — que vem desde o modelo 3 + 1 —, em conformidade com Moreira (2009, p. 82), pode prejudicar a “reflexão consciente e a retomada de estudos para buscar a proferida relação dialética entre teoria e prática”. Posto isso, preliminarmente à experiência do Estágio, as mesmas áreas supracitadas também possuem uma disciplina prática obrigatória, cada, disposta ao longo do curso — todas devem ser cursadas, independente do percurso final escolhido. Cabe ressaltar que os campos da Gestão, Educação Social e Educação Especial, por exemplo, estavam limitados às disciplinas obrigatórias e algumas eletivas, não, necessariamente, possuindo prática.

Cada etapa, então, era composta por um eixo articulador que compilava disciplinas com temas similares e um Seminário específico com intenção formativa, sendo sugerida, pela própria coordenação do curso, a serem cursadas simultaneamente — em média, de seis a oito por semestre. Tal movimento era inviável para muitas estudantes, especialmente as recém-chegadas, pois a sobrecarga era frequente, dificultando o aproveitamento do estudo e culminando, muitas vezes, no cancelamento de cadeiras/curso e atraso do semestre. Percebe-se, então, que essa organização curricular

[...] está pensada para um aluno ideal: aquele que cursa todas as disciplinas do semestre, inclusive e especialmente o Seminário respectivo (já que este tem o papel de articulador); aquele que nunca reprova ou larga uma disciplina, pois precisa cursar todas, e juntas, dado o propósito articulador entre as mesmas (UBERTI, 2014, p. 64).

Portanto, esse currículo, embora uma tentativa de buscar corresponder às exigências de uma formação abrangente e de pinceladas em cada um dos campos de atuação em 3200 horas, não correspondia à realidade das estudantes trabalhadoras. Por ser uma Graduação ofertada em

turno matutino — e possuir a grade de horários preenchida, quase que em sua totalidade, por disciplinas obrigatórias —, dificilmente era disposto um período vago para atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como era difícil o acesso às eletivas, situadas em sua maioria no período vespertino e noturno. Segundo Hugo (2013, p. 25), esse percurso acadêmico visava constituir profissionais reflexivas e não necessariamente habilitadas à atuação em todas as dimensões da Pedagogia. Desse modo, o aprofundamento sobre uma área de interesse da discente, na formação inicial, ficava comprometido, de forma que o processo formativo deveria estar para além da Graduação.

Frente aos impasses apresentados ao longo de uma década do currículo em vigor, foi-se trabalhando a ideia da implementação de uma reformulação curricular da Comissão de Graduação para com a comunidade acadêmica, buscando adequação com as Diretrizes Curriculares Nacionais entre os anos de 2014 e 2015. Iniciada visando uma maior flexibilidade às discentes em relação aos pré-requisitos que dificultavam, ainda mais, a integralização do currículo no tempo previsto, estabeleceu-se uma proposta com caráter emergencial e provisório na Universidade para romper com essa exigência<sup>32</sup>. Aliada a isso, em 2018/2 foi instituído o novo currículo da Pedagogia que está em vigor, visando a autonomia da discente frente ao seu percurso, conforme seus interesses e busca pelo aprofundamento sobre as áreas da educação.

O novo Projeto Político do Curso, publicado em julho de 2018, vem reafirmar que o novo currículo segue nos preceitos anteriores assumidos pela FACED, de uma formação profissional ampla que contemple a docência, pesquisa e gestão, em espaços formais e não formais da educação (UFRGS, 2018, p. 4). Além disso, determina que

A formação da/o pedagoga/o deve prepará-lo/la, potencializada pela vivência universitária caracterizada pela indissociabilidade entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Objetiva-se permitir ao formando a construção de um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Ibidem, p. 5).

Com o intuito de efetivar esse propósito, foi acrescentado um semestre, totalizando, no mínimo, quatro anos e meio de formação. Em uma primeira versão, a carga horária perfazia 3.255 horas, sendo: 1965 horas de disciplinas obrigatórias; 675 horas de eletivas; 405 horas de Estágio de Docência; e 120 horas de Atividades Curriculares Complementares. Todavia, com alterações realizadas em 2019<sup>33</sup> — entrando em vigência no semestre 2020/1 —, a carga horária

---

<sup>32</sup> Informação retirada do site: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/comgratedu/resolucoes/012016-2/>.

<sup>33</sup> Resolução nº 8/2019.

do curso foi ampliada e somou 3.285 horas, dentre as quais 2.760 horas são de caráter obrigatório; 315 horas para eletivos; 405 horas para o Estágio de Docência I e II; e 210 horas para atividades complementares — participação em 2 tipos diferenciados de ações. Nota-se um aumento significativo dos créditos obrigatórios e complementares — como a participação em ações de Ensino, Pesquisa e Extensão —, junto à diminuição dos eletivos. Isto ocorre porque houve o acréscimo em disciplinas com práticas, por exemplo, e o decréscimo de créditos aliado à exclusão de algumas atividades de Ensino.

Um ponto importante sobre o novo currículo advém da possibilidade de escolha por um percurso formativo, visando a preferência da discente entre as áreas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, incluindo não somente o estágio final, mas também a adição de disciplinas específicas e práticas, correspondentes à escolha, perfazendo 500 horas mínimas. O objetivo dessa dinâmica é atender a formação básica e geral da aluna, com a complementação dos estudos acerca da área selecionada, dentre as três opções ofertadas, mas não excluindo as demais — portanto, não se configura como habilitação ou ênfase (UFRGS, 2018, p. 12). Para tanto, é estabelecido um percurso comum a todas, configurando-se como Formação Essencial Obrigatória, entre o 1º a 3º semestre, e a partir disso ou da integralização de 21 créditos obrigatórios, pode ser selecionada a sua Formação Diversificada Curricular (FDC), sendo cursada conforme a disponibilidade de horários da aluna, entre o 4º e 9º semestre. No entanto, mesmo que a área do percurso escolhido seja optativa, a FDC escolhida não se configura enquanto atividade eletiva. Isto não impede que as atividades das duas FDC's restantes — caso seja do interesse da aluna — sejam cursados e, assim, contem como créditos eletivos (UFRGS, 2019, pp. 1-2).

Outra alteração proposta pelo novo currículo são os Estágios de Docência I e II. Anteriormente, a prática supervisionada restringia-se ao final do curso, com carga horária de 300 horas, com atuação nos campos da Educação Infantil, Anos Iniciais ou Educação de Jovens e Adultos. Com a reestruturação, foi incorporado um novo Estágio — denominado como o I — composto de 100 horas, destinado ao exercício profissional em espaços para além da regência de classe, na área da Gestão Educacional, Educação Especial ou Educação Social. Assim como ocorre com o percurso formativo, é preciso que a estudante se matricule na atividade conforme a sua preferência, bem como no seminário correspondente ao campo selecionado. Salienta-se que os Projetos e Programas de Extensão da Universidade também se configuram como espaços para a atuação no Estágio. Inclusive, para que tal processo ocorra, é necessário que disciplinas configuradas como *pré-requisitos* tenham sido cumpridas, isto é, atividades de Ensino

preparatórias para o exercício da prática — salvo exceções de alunas que estão passando pela transição curricular (UFRGS, 2018, p. 23).

O mesmo ocorre com o Trabalho de Curso (TC) — nova denominação para o TCC — em que, prevista, outrora, em apenas um semestre, essa atividade foi fragmentada em duas partes — completando uma carga horária de 90h —, proporcionando um tempo maior para a escrita e visando a produção de um estudo com maior qualidade. Dentre as mais variadas possibilidades de construção do tema, está a reflexão sobre a prática em ações de Extensão Universitária, vivenciadas ao longo da Graduação (UFRGS, 2018, p. 14).

Nesta nova fase, embora o curso permaneça sendo matutino — com oferta de disciplinas alternativas no turno da tarde e noite —, houve uma certa flexibilização dos horários da grade curricular comum e obrigatória a todos, visando a qualificação da formação estudantil e também impulsionando a participação em ações da FAGED. Em consonância com as ideias de Cabral (2012, p. 152), entende-se que

Com isso, diminui-se o excesso de pré-requisitos entre as disciplinas, e ampliam-se as possibilidades das atividades denominadas “complementares” a serem inseridas aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, abrindo-se, assim, alternativas para a introdução de ações de extensão no currículo do ensino superior. A operacionalização do processo de inserção da ação extensionista nas estruturas curriculares supõe que a extensão passe a ser computada para a integralização curricular e, portanto, para o plano acadêmico, que cumpre o seu papel de estimular e valorizar a participação dos discentes nas ações de extensão.

Um exemplo disso é a disposição do tempo livre de aulas nas quartas-feiras, a partir das 10h 10min até às 12h, para a realização da *Hora da Comunidade*. Esse espaço envolve partilhas de grupos da Faculdade — especialmente ações de Pesquisa e Extensão —, contando com a participação discente como ouvintes, constituindo-se como um espaço de formação e atividade complementar. Sobre isso, é importante ressaltar que, no curso de Pedagogia, a participação como bolsista — voluntária ou remunerada — de Extensão é vista como atividade complementar, assim como disciplinas eletivas excedentes, estágios não obrigatórios, cursos, eventos, publicações e representação estudantil. O envolvimento nessas atividades deve ser comprovado previamente à finalização da Graduação (UFRGS, 2018).

A pandemia, no entanto, forçou uma mudança repentina nas ações recém-implementadas. O formato presencial deu lugar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e à redistribuição dos conteúdos a partir de Planos de Ensino adaptados, divididos em aulas, na sua maioria, assíncronas, em ferramentas como o Moodle, e síncronas, mediante videochamadas. As atividades da Faculdade — no que tange ao Ensino, Pesquisa e Extensão — também

precisaram ser reestruturadas e adaptadas para o ambiente tecnológico como instrumento de trabalho, especialmente pedagógico (CEPE, 2020).

Apesar da súbita e obrigatória reorganização do trabalho, frente à intensidade que já vinha sendo o período de transição curricular, percebe-se a reestruturação como um avanço no que tange à autonomia estudantil e à proximidade com as ações — concebidas como atividades complementares — que compõem a FACED. A nova matriz curricular, que objetiva a constituição de uma profissional Pedagoga em sua completude por meio da “Formação científico-intelectual; Fundamentos da educação; Processos de aprendizagem e ensino; Gestão educacional; Educação e diversidade; Prática pedagógica” (UFRGS, 2018, p. 15), permanece sendo visada em meio a este cenário de resistência e defesa da educação, aliada à busca dos direitos, mais básicos, para as profissionais desvalorizadas dessa área. Mesmo com o menosprezo e a opressão frente a esta profissão, nota-se o interesse, da Universidade, na construção de uma formação diversificada, com aprofundamento de estudos perante à flexibilização curricular e a exigência da participação em espaços de diálogo e partilha na Universidade, em especial à Faculdade de Educação. Ampliou-se, também, a experiência prática em outras áreas que possam interessar àquelas que não perspectivam a atuação na docência, oportunizando uma ampliação do olhar para com as funções da Pedagoga. Contudo e portanto, a formação continua sendo generalista.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo serão abordados os procedimentos metodológicos, fundamentais para a escrita do trabalho. Para tanto, deriva-se do ponto de que a pesquisa, cuja metodologia é científica, desenvolve-se a partir da indagação frente a um problema, teórico ou prático, visando o alcance de respostas e descobertas acerca do fenômeno estudado (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 57). Intentando alcançar os objetivos previstos inicialmente e a construção de conhecimentos sobre a formação profissional e a experiência na Extensão Universitária em Socioeducação, serão apresentados, aqui, o detalhamento das ações estabelecidas nesse campo.

Destarte, a interpretação dos dados obtidos será fundamentada na perspectiva qualitativa em que não há a quantificação e/ou mensuração das informações, mas a compreensão, o aprofundamento e a explicação do desenvolvimento dessas relações sociais, por meio de variadas abordagens. Culmina-se, assim, em um trabalho com análises reflexivas e flexíveis acerca da investigação pretendida. Aliado a isso, sem a busca por uma implicação imediata dos resultados obtidos, a natureza do estudo é a básica (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Sobre o nível de pesquisa selecionado, partindo do pressuposto da construção de hipóteses a partir do aprofundamento do problema, coadunado ao estudo da natureza relacional entre variáveis e a descrição das suas características, será de cunho exploratório-descritivo (GIL, 2002, pp. 42-43). Logo, entendendo o PPSC enquanto um Programa de Extensão Universitária em Socioeducação, investiga-se como a prática, nesse espaço, mesmo remota, pode impactar a formação profissional das discentes participantes.

### 4.1 COLETA DE DADOS

Sabe-se que a coleta de dados consiste na utilização de instrumentos sendo empregados em conformidade com os objetivos da pesquisa (FONSECA, 2002, p. 57). Para tal, este trabalho inicia-se com a revisão bibliográfica — no capítulo 2 —, mas se expande para realização de entrevistas e aplicação de um questionário.

No que tange às entrevistas, Gil (2002, p. 109) pontua se organizar conforme uma interação social assimétrica, isto é, um diálogo estabelecido, majoritariamente, pela pessoa que se apresenta como fonte de informação, fornecendo os dados, enquanto a pesquisadora toma nota e a interpela, quando necessário. Para tal, fez-se uso de entrevista semiestruturada, sendo organizado um roteiro com vários questionamentos a serem aplicados, mas ampliando-se para outras além do escopo, desde que sejam relevantes ao estudo, e, até mesmo, pelo incentivo à fala livre da entrevistada (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 72). Partindo do ponto de que esta

pesquisa visa analisar a percepção das estudantes frente às suas experiências formativas na Extensão Universitária em Socioeducação, a entrevista se constitui como a principal técnica metodológica utilizada.

O questionário, assim como o instrumento anterior, também possibilita a obtenção de informações específicas, mas realizadas a partir de um conjunto de questões a serem preenchidas pelo público-alvo, sem a presença da pesquisadora (FONSECA, 2002, p. 58). Neste caso, foram organizadas perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Essa compreende perguntas fechadas, mas com uma ampla possibilidade de resposta; esta, implica a seleção de apenas uma resposta entre dois a três itens — dico e tricotômicas; aquela, na argumentação livre sobre o assunto perguntado, embora ainda esteja reduzida a uma quantidade máxima de caracteres (MARCONI; LAKATOS, 2003). A ferramenta contribui na investigação do objetivo comparativo entre as percepções das estudantes da Pedagogia com e sem experiências na Extensão Universitária em Socioeducação, pois foi aplicado apenas com aquelas que não possuem vivência na área.

#### **4.1.1 Aplicação das entrevistas e caracterização das participantes**

Previamente à realização das entrevistas, foi necessário a delimitação do público-alvo e o planejamento da ação. Tendo em vista que seriam, primordialmente, estudantes de Pedagogia — integrantes da Extensão em Socioeducação —, entendeu-se fundamental a limitação do grupo para até quatro participantes, com diferentes tempos de ingresso e, em alguns casos, egresso no espaço. Essa decisão adveio da incapacidade de entrevistar todas as bolsistas da área, considerando a sua quantidade significativa, mas também levando em conta os objetivos do trabalho. Assim, foram convidadas duas discentes ainda participantes da Extensão no campo socioeducativo — uma sendo a bolsista mais antiga, ainda em exercício, e outra a mais nova a ingressar; e duas ex-bolsistas já graduadas — uma recentemente e outra formada há mais tempo.

As quatro mulheres selecionadas para participarem da entrevista, todas do curso de Pedagogia, fazem ou fizeram parte do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) — já mencionado na seção terciária, 3.2.2, desta pesquisa. Suas trajetórias variam conforme o ano e semestre de entrada na Extensão Universitária, bem como o tempo de contribuição — alargando-se para experiências de vários anos no Programa. Apenas uma das entrevistadas ingressou no PPSC no primeiro semestre, remotamente; as demais já possuíam experiências no trabalho presencial.

Considerando, também, a impossibilidade do estabelecimento de entrevistas presenciais, devido à COVID-19, todos os procedimentos se deram virtualmente. Com exceção da integrante formada há mais tempo — mencionada anteriormente —, a autora já possuía o contato das demais por atuarem/estarem atuando na bolsa de Extensão na mesma época. Dessa forma, o contato dela foi conseguido por intermédio da coordenadora do PPSC, sendo realizado, todas, via aplicativo de mensagens e redes sociais, mediante à apresentação do tema da pesquisa e o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — Apêndice A. Todas aceitaram participar da entrevista. As conversas individuais foram marcadas para o período noturno, visto ser o turno com maior disponibilidade, entre as datas do dia 06 a 11 de setembro de 2021, exatamente uma semana após o primeiro contato.

Realizadas via chamada de vídeo, as entrevistas duraram em torno de 30 a 40 minutos. Os diálogos eram principiados com uma conversa cordial sobre as entrevistadas, a pesquisa e seus objetivos, incluindo a imprescindibilidade de gravação, apenas para posterior transcrição dos dados — preservando a identidade de cada uma. Esses momentos não foram gravados. Afirmando a utilização exclusiva da captura para esse fim, foi unânime o aceite para o registro das falas gravadas. Embora houvesse o conhecimento de que nenhuma imagem seria utilizada na pesquisa, todas permaneceram com as suas câmeras ligadas durante o período inteiro da conversa.

As perguntas foram planejadas e aplicadas seguindo os princípios da entrevista semiestruturada, estando

[...] focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...] É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Partindo dessa relação, apesar de seguir um roteiro, foram sendo admitidas outras questões ao longo da atividade que se adequassem aos objetivos da pesquisa e não haviam sido inseridas previamente, acrescida da fala livre, podendo contemplar mais de uma pergunta por vez e/ou outras informações. As questões foram preparadas e distribuídas tendo em vista três momentos: 1 - Introdução; 2 - Percorso Formativo e Socioeducação; 3 - Experiência na Extensão Universitária. Ainda, foram acrescentadas, de acordo com o andamento das entrevistas e a necessidade em se aprofundar sobre a trajetória individual, inserindo-se na categoria “4 - Outras” — disponíveis no Apêndice B.

A última pergunta do tópico 3 — Você consegue ver alguma contribuição da Extensão para a sua formação em Pedagogia? —, caracteriza-se como central para as análises deste estudo. Já as questões da última categoria foram aplicadas apenas uma vez para cada uma das participantes, com exceção do questionamento sobre *ser referência*, realizado à todas. Ao longo desses momentos, não houve anotações por parte da autora, ao ter optado por se concentrar nas falas do discurso, captando e visando a interrogação de novos pontos interessantes à pesquisa, visto que seria realizada a transcrição das falas após a finalização.

Cabe pontuar que os nomes das participantes serão abreviados em suas iniciais, visando a preservação da identidade, mas não garantindo o total anonimato, uma vez que esta pesquisa também tem o propósito de exaltar o percurso acadêmico e profissional das discentes participantes, de forma consentida. Com isso, e apenas para fins deste estudo, as gravações no acervo pessoal da autora serão excluídas após a finalização deste trabalho.

Para compilar as demais informações coletadas — expostas no próximo capítulo —, ao se notar a repetição de algumas palavras-chave em todos os discursos, fez-se uso da ferramenta de mineração de texto “Sobek”, da UFRGS. O objetivo deste *software* é a extração de conceitos idênticos em escritas, a partir da relevância, possibilitando a sua visualização por meio de uma representação gráfica (MACEDO *et al.*, 2009, p. 370, tradução nossa), isto é, facilitando a observação de elementos que requerem uma exploração mais detalhada.

Portanto, objetiva-se, com a análise dos dados, a comparação dos relatos — também a partir de palavras-chave e trechos; o aprofundamento sobre as trajetórias individuais; a busca pela compreensão dos movimentos que as levaram à Extensão Universitária em Socioeducação —, para investigar se há a ampliação do olhar para as possibilidades de atuação de uma pedagoga. Com isso, as entrevistas, neste trabalho, apresentam-se como vitais para a obtenção de respostas reflexivas, no tocante à percepção das estudantes sobre as suas experiências, aliado ao questionário aplicado.

#### **4.1.2 Aplicação do questionário e caracterização das participantes**

A partir da revisão de literatura — no capítulo 2 —, tem-se evidenciada a escassez de estudos que visem a comparação de informações e conhecimentos entre discentes participantes e não participantes da Extensão Universitária. Partindo desse pressuposto, foi elaborado um questionário para ser aplicado com as estudantes que não a vivenciaram, no que tange à Socioeducação, almejando saber quais os seus conhecimentos sobre a área, mas expandindo-se até às suas experiências formativas no curso de Pedagogia na UFRGS. Para contemplar todas

essas questões, foi pensada uma amostra com a participação de, em média, duas alunas de cada semestre, do 1º até o 9º, ainda cursando, que possam ter atuado ou não na Extensão Universitária, desde que não seja no campo socioeducativo.

Criado por meio de um formulário eletrônico em 28 de agosto de 2021, o questionário apresenta uma breve descrição da pesquisa, contendo informações como: apresentação e dados de contato da pesquisadora; descrição do público-alvo do estudo; exposição do questionário, como o tempo de preenchimento, variação das formas de resposta e o seu encerramento — 25 de setembro de 2021; e explicações acerca da privacidade da identidade das participantes. Anexado como link, ainda no espaço introdutório, está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — Apêndice C —, revelando que, a qualquer momento, é possível solicitar a não utilização das respostas. Após a leitura do documento, a primeira questão deve ser preenchida entre um “Aceito” ou “Não Aceito participar” da pesquisa. A segunda opção está, especialmente, caso alguém queira editar a sua inscrição e manifestar a *não autorização* dos seus dados para o uso no trabalho. Ao final do questionário havia, também, um espaço para solicitação do envio do Termo, pela autora, por outras vias para aquelas que optarem por tê-lo.

Também aplicada de modo virtual, o instrumento foi enviado via aplicativo de mensagem e redes sociais, para grupos de diferentes semestres da Pedagogia/UFRGS, ampliando-se, posteriormente, para discentes e docentes em particular, e, a pedido da autora, divulgado abertamente de colegas do curso para outras. Entretanto, por ser aplicado no formato remoto, revelou-se certa limitação, inicialmente, como a falta de uma participação ativa e significativa das discentes. No final do percurso foram recebidas, no entanto, 17 respostas, dentre as quais, tendo em vista o público-alvo a ser analisado, foram admitidas 13. Para o processo de exclusão foi considerado a imprescindibilidade de ser aluna sem experiências extensionistas em Socioeducação.

Podendo ser preenchido em torno de 10 minutos, o questionário divide-se em perguntas abertas e fechadas, além de obrigatórias e eletivas. Também, tomou-se a atenção para elaboração de questionamentos que evitassem ambivalências e possibilitassem um preenchimento rápido e sem complicações. Posto isso, a organização em dois blocos está em: 1 - Perguntas Abertas; 2 - Perguntas Fechadas; 3 - Múltipla Escolha — disponíveis no Apêndice D. As perguntas com asterisco, aqui, assim como na plataforma utilizada, são obrigatórias. Dentre elas, destacam-se as que focam na curiosidade em saber quem possui experiência extensionista, além dos conhecimentos, de cada uma, sobre Socioeducação e as áreas de atuação de uma pedagoga.

Embora tenha sido requisitado o preenchimento do nome das estudantes — podendo, esse, ser um dificultador em relação à participação, inicial, ampliada —, tentou-se ter um cuidado sobre todas e quaisquer informações concedidas. Essa solicitação adveio da necessidade de uma rápida validação de que estariam participando apenas discentes mulheres do curso e para a elaboração de nomes fictícios que não coincidissem com o informado, caso fosse necessário. Sabe-se que há outros meios de verificação deste dado, sem esse pedido — como por meio de uma interrogação mais inclusiva em relação ao sexo biológico, ao gênero ou solicitando o nome social —, porém foi considerado que a forma como essas questões pudessem ser abordadas, abrangendo a diversidade de opções, fossem estar para além do escopo desta pesquisa. Neste primeiro momento, o preenchimento do nome se consolidou como alternativa.

Além disso, entende-se a disparidade da amostra para a aplicação de cada instrumento, mas isso advém de que a entrevista, alicerçando-se como a principal estratégia de pesquisa, necessitava de uma quantidade menor de participantes para um estudo mais detalhado. Os resultados do questionário, por sua vez, não terão as respostas analisadas individualmente, mas serão compilados entre semelhantes ou não, contrastando com os relatos das (ex) bolsistas extensionistas no campo socioeducativo. Para tanto, se for necessário se deter sobre o relato de alguma discente em específico, para essa ferramenta, terá como nomeação “estudante 1”; “estudante 2” e assim por diante.

Objetivando a comparação com os resultados obtidos na entrevista, o questionário permeará, sobretudo, a percepção discente acerca da ampliação das possibilidades de atuação e do que seria a Extensão Universitária e a Socioeducação. Visa-se observar, então, por meio das informações concedidas, como se dá o contraste do discurso entre os diferentes conhecimentos das estudantes da Pedagogia, de modo a principiar uma nova forma de investigação que poderá ser aprofundada em posteriores estudos.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos por meio das entrevistas e do questionário, focalizando, especialmente, no primeiro instrumento. Para isso, serão organizadas duas seções secundárias: uma, para a apresentação e análise das percepções das (ex) bolsistas com experiência na Extensão Universitária em Socioeducação acerca das suas vivências e o seu, conseqüente, impacto formativo; outra, para evidenciar as respostas das estudantes de Pedagogia sem a experiência no campo socioeducativo sobre os seus conhecimentos em relação à área e a Extensão Universitária, comparando-as com resultados anteriores e novos, acerca das entrevistadas.

### 5.1 PERCEPÇÕES DAS (EX) BOLSISTAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SOCIOEDUCAÇÃO

Um primeiro ponto para principiar esta análise está em torno do período em que cada (ex) bolsista esteve e permaneceu na Bolsa de Extensão em Socioeducação. Levando em consideração que o PPSC se configura como o espaço de encontro entre os extensionistas de variados Projetos socioeducativos associados ao CIESS, focou-se na experiência nesse Programa para o aprofundamento do estudo. Abaixo, apresenta-se uma tabela com os dados sobre o ingresso e egresso das quatro entrevistadas, considerando que duas ainda permanecem em atuação.

**TABELA 1 — INFORMAÇÕES ACERCA DAS ENTREVISTADAS**

Entrevistadas	Ano de Ingresso/UFRGS	Ano e idade de Ingresso/PPSC	Ano de egresso/UFRGS	Ano de egresso/PPSC
J. F.	2010/2	2012/1 (20 anos)	2014 (graduação) 2016 (pós)	2016
T. G.	2015/1	2015/2 (20 anos)	2020	2020
L. I.	2017/1	2018/1 (19 anos)	_____	_____
G. C.	2020/1	2020/1 (21 anos)	_____	_____

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As entrevistadas, para além de possuírem experiências no PPSC, possuem muitas outras conexões e convergências em suas trajetórias, inclusive, algumas, compartilhando o trabalho

na mesma época — isso não foi considerado como pré-requisito para a participação deste estudo. Nota-se, à primeira vista, que essas participantes ingressam no Programa muito jovens — estando na mesma faixa etária —, permanecendo até a sua formatura ou, na ausência dessa, ainda se mantém nele. Não obstante, essa situação surgiu despretensiosamente por meio da fala de das entrevistadas, em perguntas variadas, ao afirmarem:

“Eu fiquei no PPSC até, praticamente, ser mandada embora [...] A pós, na verdade, eram duas cadeiras a mais que eu fiz, porque era uma forma de eu estar no PPSC” (J. F.)

“Abriu a vaga na bolsa e eu fui ver como era. Depois, nunca mais saí de lá.” (T. G.)

“Eu pretendo seguir no PPSC e na Socioeducação, porque ela tomou um espaço muito grande no meu coração pelo tanto que eu me ressignifico nela e quanto eu tenho a possibilidade de auxiliar, ainda que a longo prazo, jovens a se ressignificarem.” (L. I.)

“Eu pretendo muito continuar no PPSC, até eu me formar.” (G. C.)

É interessante observar que os relatos convergem entre si, embora cada entrevistada esteja falando de uma perspectiva diferente — da sua trajetória pessoal — sobre o desejo de estar atuando no PPSC até o final do curso ou para além dele. Todavia, o que faz durar essa vontade pela permanência no espaço? O que implica essa ressignificação de si e dos outros? Visando entender mais sobre essas questões, bem como responder a de pesquisa — Como a experiência na Extensão Universitária em Socioeducação pode contribuir para a formação em Pedagogia? —, será verificado os motivos pelo qual cada uma ingressou na Extensão Universitária em Socioeducação e como foram as suas primeiras experiências na Graduação.

Conforme as narrativas, percebe-se uma divisão entre: divulgação do campo socioeducativo por docentes ou por bolsistas já atuantes na Extensão Universitária. Essa segmentação é curiosa, por ocorrer de forma aleatorizada, isto é, a entrevistada que saiu há mais tempo do PPSC e a mais nova a ingressar foram apresentadas ao campo por discentes extensionistas; enquanto as outras duas, o conhecimento sobre a área ocorreu mediante a mesma disciplina. Ainda, dividem-se entre aquelas que se notaram interessadas pela Socioeducação desde quando conheceram a área, e as que demonstraram apenas curiosidade sobre a nova temática não percebida anteriormente no curso, conforme colocado abaixo:

“Quando eu entrei na pedagogia, eu já vi o meu olhar mais voltado para o que era o social e já me interessei muito por educação de jovens e adultos, e também pensei muito na inclusão. Só que, em uma cadeira da Gestão e Educação, foi nos apresentado alguns programas da FACED, dentre eles o PPSC. Quem nos apresentou foi uma bolsista da pedagogia também. E eu fiquei muito encantada e pensei ‘Nossa, eu quero muito e eu vou entrar nesse programa’ [...] Mas eu cheguei no curso de uma forma muito crua, sem senso crítico nenhum, e o que sempre me foi passado era que o jovem que cometeu um ato infracional, ou um crime, como as pessoas chamam ‘é tudo vagabundo, não presta!’ [...] Então eu chego na UFRGS desta forma e, aos poucos, eu vou me dando conta...” (J. F.)

“Eu conheci o PPSC porque eu peguei uma cadeira eletiva da Karine e do Evandro e eu estava me interessando pela EJA na época, então eu vi que essa cadeira ajudava um pouco a entender a questão da evasão escolar e toda aula tinha uma temática diferente... em um desses dias foi lá a nossa Magdinha apresentar o PPSC e a Socioeducação. Eu não sei se naquele momento tive interesse em querer trabalhar com isso, mas eu lembro que tinha que fazer um trabalho no final da disciplina e eu escolhi a Socioeducação para falar sobre, porque foi, das temáticas, a que mais me chamou atenção. O interesse de trabalhar *com*, eu diria que desenvolvi trabalhando mesmo.” (T. G.)

“Se eu parar para pensar que eu fui apresentada à Socioeducação no segundo semestre, parece que me foi apresentado desde o início do curso. Mas o que acontece é que só foi ali mesmo e não é um assunto, e nem uma temática, muito recorrente na pedagogia. Então eu tive como conhecê-la no seminário de segundo semestre, mas depois só vi novamente numa eletiva que eu fiz, no semestre seguinte, com a Karine e o Evandro. Eu me notei interessada ali, me chamou muito a atenção por ter um espaço fora do ambiente escolar e ter agregado o prefixo ‘Sócio’ junto, porque enxerga todos os contextos que acabam perpassando pela Educação [...] Eu entrei pensando em Psicopedagogia e Educação Especial, mas mais voltada para a Psicopedagogia mesmo.” (L. I.)

“No primeiro semestre, eu não tinha ouvido falar a respeito de Socioeducação [...] mas uma vez comentando com uma colega, eu disse que estava querendo, no próximo semestre, entrar em alguma bolsa. Essa colega falou que já fazia parte do PPSC, me mandou materiais sobre e comentou que se soubesse de alguma vaga, me avisaria. Nisso eu li e me apavorei com ‘Pedagogia? Adolescentes? Mas não era só trabalho com crianças?’. Nunca eu achei que nós lidaríamos com adolescentes. Eu pensava muito que isso era só do meio judiciário [...] Eu entrei pensando em atuar nos Anos Iniciais, porque foi algo que sempre chamou a minha atenção, e entrei na pedagogia totalmente crua e sem a mínima noção do que o curso poderia me proporcionar. A Socioeducação, a EJA e outros, eu realmente fui saber o que era quando

entrei na pedagogia e fui me informando com colegas, com a galera do PPSC... Foi eu indo atrás para saber mais” (G. C.)

Dentre as múltiplas consonâncias dos relatos, percebe-se, inicialmente, que a palavra *Social* se fez presente em pelo menos dois dos relatos, pontuando um desejo por se aprofundar em atividades que transbordem para além do espaço escolar. No entanto, é relevante sinalizar que há um misto de interesses sobre campos diversificados que advém da amplitude curricular do curso, como na EJA, Anos Iniciais, Psicopedagogia e Educação Especial. Nesse cenário, especialmente na entrada da Graduação e imbuídas de um senso comum, áreas como a Socioeducação são escanteadas e tornam-se curiosas ao olhar da maioria das discentes que desconhecem essa possibilidade de atuação. Logo, por meio da visão de uma restrição da ação pedagógica voltada apenas aos ambientes escolarizados, entende-se o porquê do emprego das falas sobre chegar no curso de uma forma “crua”.

Sendo uma crítica levantada pelas entrevistadas ao longo do processo, direta ou indiretamente, a Socioeducação é tida como uma temática não recorrente no restante do curso, tanto que a disciplina citada por T.G. e L. I. não fazia parte da grade curricular obrigatória, culminando em esforços, particulares, para se aprofundar e conhecer mais sobre o campo. Apesar disso, torna-se importante destacar que, com a nova mudança curricular, objetiva-se uma visibilidade maior à Socioeducação, por meio do estágio obrigatório de 105h e suas disciplinas correspondentes — situação não vivenciada por algumas das entrevistadas.

Outro ponto considerável está em torno da vontade de atuar no âmbito socioeducativo, de fato. Nos relatos não há unanimidade sobre o interesse surgir logo no começo, visto que também se reverbera uma inquietação, inicial, sobre como a Socioeducação pode estar inserida no campo pedagógico. O mesmo movimento acontece em relação à entrada na Extensão Universitária, pois, diferentemente da Iniciação Científica (IC) — entendida como a principal atividade da Universidade para além do percurso obrigatório, relatado pelas próprias entrevistadas —, há o desconhecimento sobre o que ela pode vir a ser e agregar à trajetória formativa e profissional, na visão discente. A IC foi um elemento que apareceu em todos os discursos, ora comparativamente, ora como um desejo de ser experienciado na Graduação, por meio de frases como:

“Eu cheguei na Universidade, na verdade, quando começaram a apresentar a Iniciação Científica, eu queria a todo o custo. Então eu comecei a colocar a minha energia nisso. E aí apareceu o PPSC e pensei ‘eu vou fazer isso, mesmo sem saber muito bem o que é Extensão’, porque não se fala muito sobre Extensão Universitária dentro da Universidade, o que é um grande equívoco. Então eu me joguei e só depois que eu fui descobrindo, no trabalho, no cotidiano, o que é o PPSC; o que é uma Extensão Universitária; e os impactos disso para a Universidade e para a comunidade” (J. F.)

“Eu sabia o que era a Pesquisa (Iniciação Científica), porque algumas colegas já faziam... e a Extensão, eu tinha uma ideia de que envolvia ações para ‘fora’, mas não tinha noção do que ela era, de fato. Eu fui entender bastante tempo depois, inclusive, porque é complexo.” (T. G.)

“Quando nós entramos na Universidade, apesar de raramente ouvirmos sobre Socioeducação ou algo que não esteja relacionada à escola/ambiente escolar, a gente ouve sobre a Iniciação Científica; como se a Extensão fosse menos ou não tão importante quanto... Então se torna importante frisar isso, porque ouvir como a professora relatava a Extensão, fez eu me apaixonar pela possibilidade de viver ela” (L. I.).

“Antes de entrar na UFRGS eu já pensava naquilo que ela nos proporciona, como a Iniciação Científica [...] eu também quero muito fazer parte de iniciação científica.” (G. C.)

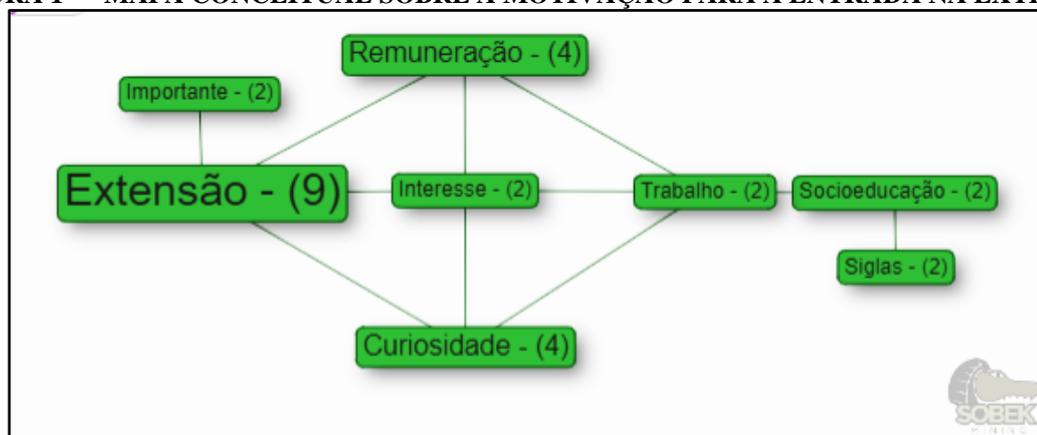
Observa-se que as próprias participantes têm noção das diferentes abordagens entre ambas ações, na Universidade, dando-se conta do desejo de participação ou do conhecimento da IC previamente à Extensão Universitária, pois as palavras “Iniciação Científica” apareceram 8 vezes nos relatos de forma espontânea. O objetivo aqui, entretanto, não é desqualificar uma perante a outra, mas comprovar a necessidade de uma maior visibilidade à Extensão, especialmente nos primeiros semestres do curso, pois a experiência extensionista “é pouco valorizada na ciência moderna, a desconfiança leva à procura de evidências científicas, aquelas que a própria ciência definiu como certas e poucos são aqueles que ousam torná-la científica” (CASTRO, 2004, p. 3). Esse confronto leva à ideia de que não há tempo para se experienciar a Extensão, reforçando a ideia de uma Universidade voltada somente à produção de pesquisa.

Contudo, partindo do ponto de que uma não está, e não precisa estar dissociada da outra, nota-se o PPSC como um exemplo de uma ação de Extensão vinculada às atividades de Ensino e Pesquisa, a partir de publicações, estudos, formações sobre o campo socioeducativo

(CABRAL, 2012, p. 167). Por meio disso, a experiência extensionista pode, ao invés de limitar a possibilidade de atuação na IC, proporcionar a ampliação do olhar sobre as outras direções em que as discentes podem, também, estar se aventurando, também já enquanto extensionistas. Importante pontuar que as discentes, cujo desejo de atuar na bolsa de IC foi buscado e atendido, voluntariamente, continuaram atuando no PPSC e/ou declaram a vontade de continuar estando.

Além disso, tais narrações culminam em dois pontos fundamentais para análise: 1 - Motivos que as levaram a ingressar na Extensão Universitária; 2 - A transformação do discurso acerca do propósito da Extensão frente aos anos de vivências na Socioeducação. Para tanto, detendo-se, agora, no primeiro ponto, foi organizado um mapa conceitual que captou as palavras-chave mais exteriorizadas nos discursos, quando cada uma foi questionada sobre as razões pela qual optaram por se tornarem extensionistas.

**FIGURA 1 — MAPA CONCEITUAL SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA A ENTRADA NA EXTENSÃO**



Fonte: Sobek Mining (2021).

Citada nove vezes, a Extensão foi destacada, novamente pelas estudantes, como fundamental no seu percurso formativo, profissional e pessoal. Diante disso, evidenciam-se três questões mais comentadas sobre as motivações: Curiosidade; Interesse; Remuneração. Tal como foi relatado em torno das primeiras percepções acerca do, inexplorado, campo socioeducativo, a primeira configura-se como a causa principal para o ingresso na Extensão Universitária em Socioeducação, aparecendo em todos os discursos, aliada ao interesse, como no caso de J. F. e G. C. A curiosidade, neste caso, está em torno da tarefa socioeducativa, mas sobretudo, extensionista, uma vez que as entrevistadas relataram descobrir o que é a Extensão, de fato, somente na prática. Isso leva à ideia de que a maioria das participantes desta ação ingressa visando a “possibilidade de inserção em espaços de prática e de encontro com outras possibilidades para além da sala de aula. O importante é o modo como os estudantes organizam

e reconstruam suas experiências e dão a elas significados em sua formação” (CUNHA, 2013, p. 78). Previamente a isso acontecer, reparam-se algumas compreensões semelhantes acerca da Extensão como ação para “fora” do âmbito Universitário e acadêmico.

Sobre a terceira, embora tenha aparecido uma vez em cada relato, não foi citada em todas as vezes como fator decisivo para o ingresso. As entrevistadas T. G. e G. C. comentaram que a expectativa por receber uma bolsa de R\$400,00 agregaria ao percurso, ora pela necessidade de se sustentar enquanto apenas estudante, ora pela oportunidade de estar qualificando a formação e, simultaneamente, recebendo por isso. Conforme o Relatório de Autoavaliação Institucional<sup>34</sup>, da UFRGS, maiores são os índices de alunas de graduação executoras de atividade na Extensão, em relação à quantidade de docentes. Isso pode significar que o empenho depreendido no processo de institucionalização da Extensão — com o financiamento de bolsa, junto à flexibilização curricular — incentiva a participação estudantil na Extensão (CABRAL, 2012, p. 151).

Por outro lado, J. F. e L. I. afirmaram que a remuneração não foi determinante para a escolha, acarretando, pelo contrário, em uma incerteza, inicial, sobre a permanência no espaço. Embora o PPSC seja um dos Programas da Universidade que possui convênio com a FAURGS, possibilitando a disponibilização de três (3) bolsas com valores acima dos convencionais — consolidando a importância deste trabalho —, a remuneração, de modo geral, também pode se tornar um impeditivo para participações em maior escala na Extensão Universitária. Isso porque é instituída, mediante contrato, a exigência de não haver outros vínculos empregatícios além deste — tornando-se inviável para estudantes que precisam manter a si e a seus estudos.

A partir disso, outro elemento comentado por J. F. e T. G. — já graduadas — foram as especificidades do trabalho socioeducativo, no que tange à complexidade de estarem inseridas em uma Rede, ou seja, na composição de ações interdisciplinares, com equipes variadas e o estabelecimento de relações dentro e fora da Universidade — característica central deste Programa de Extensão. Para dar conta dessa multiplicidade, dentro do PPSC, são utilizadas siglas que, no decorrer da experiência, facilitam a comunicação interna. No entanto, em um primeiro momento, acarretam dúvidas e desorientações, como:

“Quando eu entrei era sigla para tudo, tudo! E eu não tinha muito conhecimento dessa área, e no primeiro momento eu fiquei muito perdida. Eu lembro que na época, eu tinha um quadro

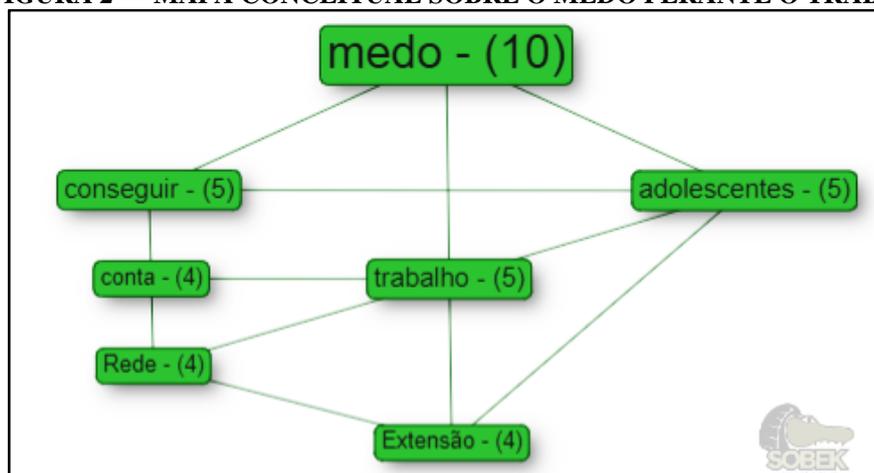
<sup>34</sup> Acesso em: <http://www.ufrgs.br/sai/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/relatorios-de-autoavaliacao/RAAI2020Volume1ADMCENTRAL.pdf>

branco no meu quarto e coloquei todas as siglas lá, para me achar. E assim eu fui indo.” (J. F.)

“A minha primeira reunião, foi uma em que estavam todos os Coletivos e foi algo bem tenso, porque eu olhava para a Karine e ficava pensando ‘o que que eu vim fazer aqui?’. Eram muitas siglas e enfim... Era tudo muito novidade, eu tinha acabado de ouvir falar na aula” (T. G.)

Essa é uma das questões pelo qual cada discente que ingressa no PPSC acaba experienciando, apesar de a equipe se dispor a elucidar a Rede de trabalho, tornando-se interessante verificar o quanto cada uma tenta se adequar a essa tarefa, ou incluindo estudos, particulares e aprofundados sobre o assunto, ou apenas vivenciando o espaço. Seja como for, é a partir deste movimento de habituação e qualificação do trabalho que a percepção acerca dos propósitos extensionistas tendem a se modificar. Para esse processo, porém, devem ser considerados os aspectos individuais que perpassam cada uma ao adentrar em um novo espaço repleto de singularidades, incluindo o *medo* perante a dimensão da ação, transbordando para além dos estigmas lançados sobre os próprios adolescentes. Visando adentrar no segundo tópico, mencionado anteriormente, apresenta-se:

**FIGURA 2 — MAPA CONCEITUAL SOBRE O MEDO PERANTE O TRABALHO**



Fonte: Sobek Mining (2021).

Com a recorrência de 10 vezes, no total dos quatro discursos, a palavra “medo” ramifica-se, uma vez, para “apavorar” e “chocar” — não presentes no mapa. Embora sejam termos incômodos, principalmente em se tratando do contexto analisado, eles servem para ilustrar os receios de ser jovem e se dispor a ser e estar pedagogicamente com outros jovens, visando a

ressignificação das suas trajetórias. Isto, sem bagagens anteriores no campo. Relatado de forma variada nos quatro casos, o *medo* se expõe: por meio do não conseguir dar conta do trabalho — também em Rede; previamente ao contato com os adolescentes, a partir da leitura de seus documentos/fichas presentes no espaço; ao não conseguir se aproximar dos adolescentes e ser, para eles, *referência*; ou, como fator não relevante frente às primeiras experiências práticas.

As reflexões das entrevistadas perante o enfrentamento das suas inquietações ou do “se dar conta” do seu processo de amadurecimento na Extensão Universitária em Socioeducação, é imprescindível de análise. A pandemia não impossibilitou que esse movimento ocorresse para as bolsistas, ainda em atuação, já que “o contexto adverso trazido pela pandemia não impediu que as IPES, por meio da extensão universitária e da pesquisa, cumprissem a sua função social de produzir conhecimento vinculado às demandas humanas” (UFMG, 2021). No caso da bolsista G. C., especialmente por não possuir experiências prévias e práticas com os adolescentes, a sua análise se constrói com base no seu (re)conhecimento sobre o trabalho, a Extensão Universitária e o seu percurso, até o momento.

“Eu não acredito que esteja preparada para a atuação, porque eu ainda não a vivenciei presencialmente. E eu não acho que isso seja ruim e me assuste, só me impulsiona a ficar cada vez mais animada, porque vai ser viver algo pela primeira vez; um trabalho conjunto e com pessoas de vários períodos e outros cursos... eu não consigo ficar com medo disso, mesmo que eu tenha ficado chocada quando eu soube da ação. Mas, com o tempo e participando das reuniões e todo o resto, o medo não é algo que me influencia. Eu estou animada para vivenciar isso logo e colocar em prática tudo, de uma vez” (G. C.)

As demais participantes, por já possuírem a experiência presencial, criaram paralelos entre as suas versões principiantes no Programa e as que foram se constituindo na (form)ação do trabalho. Essa transformação ocorre porque se tem

[...] a Extensão Universitária como experiência significativa de formação, na qual, através do vivido, são tecidas relações entre sujeitos e espaços, passíveis de dimensões tanto racionais, quanto emotivas, subjetivas e conscientes. A Extensão Universitária é práxis, pensamento e ação que produz novos significados à formação sendo, portanto, experiência formativa, socialmente construída, mesmo que variada, tendo em vista os diversos modelos de Extensão que coabitam a universidade (CUNHA, 2013, p. 10).

Especificamente no caso de L. I., que ainda atua no espaço, foi relatado como ainda se sente atravessada por esse sentimento, mas evidenciando como conseguiu ressignificá-la, especialmente por meio da Extensão Universitária. Nota-se os conflitos entre ingressar na ação

cheia de expectativas e se deparar com conflitos que fazem parte do movimento pedagógico. Pode-se contrastar com a fala de G. C., pois essa demonstra estar imbuída da primeira sensação e do desejo da experiência prática, especialmente por estar no início da Graduação. Com isso:

“Eu me notei com medo, em muitos momentos, e às vezes, eu ainda me pego sentindo, especialmente por me dar conta de que o que estou fazendo agora ou deixando de fazer, pode gerar um impacto absurdo na vida desses adolescentes. E talvez não seja naquele momento, mas a longo prazo... e eu não gostaria de ser uma referência para eles que marque negativamente. E um outro medo que eu tinha, e não deixa de estar entrelaçado a esse, é que eu cheguei no calor do começo do curso em que eu achava que o Educação ia resolver tudo, naquele exato momento... e isso não significa que eu não acredito na potência da Educação, mas eu achava que eu poderia salvar vidas imediatamente. E a gente entra muito nessa perspectiva salvacionista que é preciso evitar! Isso eu aprendi na Extensão, que eu não estou ali para salvar ninguém; eu estou para tentar contribuir dentro do que eu posso, na ampliação de repertório e tentando ajudar eles a construir sentidos: no porquê estarem ali; sobre qual trabalho eles estão desenvolvendo; o impacto que ele pode gerar... porque existe uma Rede de trabalho e está tudo bem acionar ela. A gente não conversa sobre Rede dentro do curso de Pedagogia; a gente conversa sobre Rede na Extensão; no PPSC” (L. I.)

Os demais relatos não deixam de estar costurados a esse, embora não seja nomeado especificamente a ação como contributiva no percurso. As narrativas a seguir evidenciam como a inexperiência frente a um novo campo pode se tornar inquietante e, em alguns casos, passível de reconsideração quanto à continuidade no trabalho. No entanto, coincidem com o de G. C. que, conforme participa de reuniões, estudos de casos e discussões, sente-se motivada a ingressar na atividade presencial, sem o emprego do “medo”. Submergir neste trabalho seria uma forma de se perceber como agente indispensável para o processo socioeducativo, especialmente na ampliação de repertório — inclusive da própria trajetória.

“Quando eu entrei no PPSC eu me sentia muito insegura e eu tinha muito medo de não conseguir dialogar com os adolescentes e pensava que nunca ia conseguir fazer com que um adolescente confiasse em mim... E aos poucos eu fui me percebendo nesse lugar de quem também consegue escutar e de quem pode, sim, pensar projetos de vida com esses adolescentes.” (J. F.)

“A minha primeira tarefa no PPSC foi arrumar os arquivos da sala com vários casos antigos e anotações sobre os adolescentes, e eu fui lendo alguns... e ali tu não conhece quem ele é e

não sabe o que, de fato, aconteceu. E tiveram momentos que eu fiquei apavorada. Eu contei para a minha mãe que eu não sabia se seguiria no trabalho. Foi aí que surgiu o desafio de estar nas oficinas [...] e foram nelas que eu consegui perceber como aquelas histórias se davam. E quando tu conhece o adolescente e a história dele, o ato infracional fica muito pequeno... sendo só mais uma coisa da vida dele, independente do ato” (T. G.)

Verifica-se, em um primeiro momento, a repetição de elementos como o exercício de acionar a Rede, a busca por conhecer o adolescente com quem se trabalha e a objetivação de ser *referência* para ele. Essa reiteração de conceitos acompanha a metodologia do Programa do *fazer com*, afastando-se da ideia de que “se a história desse adolescente for reduzida a ele como o grande violador de direitos, sem se pensar no seu contexto de vida, a análise tende a ser superficial e simplista por silenciar a respeito de todo o emaranhado social em que ele se encontra” (FREITAS, 2015, p. 148). São ações apreendidas e desenvolvidas ao longo da vivência como bolsista, como a partir do relato de T. G., ao perceber que o ato infracional deve estar entre parênteses.

No entanto, os relatos igualmente manifestam o quanto as emoções, presentes nas entrelinhas desta ação, devem ser consideradas no exercício de estar se constituindo pedagoga no campo socioeducativo. Embora seja reconhecível o espanto ou receio de lidar com certas situações, não cabe, pela dimensão do trabalho, a utilização da perspectiva julgadora ou salvacionista por culminar em intensas frustrações, pois

[...] a universidade, particularmente, através da Extensão Universitária, não se apresenta como instituição autorizada a solucionar os problemas sociais, cuja tarefa cabe ao Estado. Cabe, à universidade, fortalecer e se nutrir da troca de saberes não só para a oxigenação interna, mas também para compartilhamento de conhecimentos testados ao longo de sua trajetória (DEUS, 2020, p. 92).

Estar se (des)construindo faz parte do processo, assim como não invalidar os sentimentos perante tudo o que é novo; estar na Extensão Universitária em Socioeducação também é aprender a cuidar de quem *cuida*.

Todos esses movimentos, por sua vez, ocorrem conjuntamente, sobretudo nas reuniões de equipe e no compartilhamento com outras colegas que também vivenciam as mesmas situações. Reforça-se, por meio disso, como “o trabalho em equipe contribui para a formação do aluno ao permitir o contato com outro profissional, às vezes de outra área, mas, que pode traçar ideias e planos, no sentido de aprimorar e tornar a intervenção a ser realizada mais eficaz e produtiva” (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016, pp. 26-27). Para isso, um aspecto muito vislumbrado no PPSC, especialmente no acompanhamento dos adolescentes, é a *referência*

*socioeducativa*. Essa se manifesta, no olhar desta pesquisadora, por meio do: Ser e Ter. O despertar para esse assunto surgiu assim que T. G. comentou sobre a sua percepção frente ao entrelaçamento do seu percurso com as demais entrevistadas, em que:

“Foi a J. F. que fez a minha entrevista para entrar no PPSC e foi ela que me repassou como era o trabalho. Talvez ela seja, para mim, o que eu possa ter sido para a L. I., de primeiro contato das pessoas da Pedagogia. Isso também é ser *referência*, do quanto a gente se apega com o trabalho no PPSC e do quanto a gente vive aquilo ali. Acho que não teve nenhuma pessoa que entrou no PPSC e não se sentiu tocada pelo trabalho, ou pela equipe, ou pelos adolescentes... É isso: anos depois as pessoas continuam sendo as *referências* que fazem parte da história, porque viveram muito do PPSC.” (T. G.)

Diante dessa descoberta, envolta da ciclicidade de bolsistas e do quanto essa relação tem a ver com o apego à experiência, foi investigado se as entrevistadas possuíam/possuem as suas *referências* no Programa e se percebiam estar, também, neste lugar. As respostas para a primeira pergunta confirmaram as reflexões levantadas por T. G. que já havia se mencionado sendo e tendo a sua *referência*. A rotatividade presente na troca das bolsistas e as suas sucessões, certifica o quanto este trabalho é interligado e alicerçado no vínculo, por meio de narrativas como:

“Quando eu estava no PPSC, era um grupo bastante forte, eu era muito próxima do F., do A. e da Magda. Então a gente tinha um grupo muito forte [...] eles acabaram sendo uma *referência* para mim; eu aprendi muito com eles” (J. F.)

“Com certeza, eu tive a minha *referência*! E eu sempre brinco que a T. G. é minha mestra e, inclusive toda vez que eu estou diante de uma situação que eu preciso refletir um pouco mais eu me pergunto o que ela faria, ou a Magda também, porque ela também foi e é uma *referência* muito forte para tudo. Mas eu sempre menciono a T. G. porque ela, diferentemente da Magda, não estava formada ainda. Foi ela que me apresentou todo o trabalho e foi muito didática me explicando como conduzia as situações e como se sentia, sempre trazendo a importância de falar sobre os impactos e como as histórias e trajetórias nos afetavam. Então, era uma *referência* que estava me ensinando a acolher e estar no Programa, e também me acolhia e me fazia querer estar lá!” (L. I.)

“Eu percebo a L. I. como uma *referência*, porque a forma como ela atua com bastante afeto

e baseada no vínculo, indo para muito além do que se tem que cumprir. Ela faz muito o que está nos bastidores e isso conta muito para o trabalho. Além da Magda também” (G. C.)

Todas trouxeram, em suas narrativas, o quanto a coordenadora do PPSC constituiu-se uma importante *referência* no trabalho, possivelmente como a *representação* de uma profissional. Porém, aqui se sobressai a aprendizagem entre os pares, em que as colegas da Pedagogia, atuantes na mesma época, vão se constituindo *referências*, a partir da *identificação*. Infere-se que há uma ideia de que esses grupos e as relações estabelecidas, neste caso, com a equipe de trabalho, possibilitam ressignificar as vivências no espaço, impactando o prolongamento do tempo de cada bolsista na ação. Essas ideias são certificadas por meio do uso das palavras: grupo forte; aprender; afeto/afetar; acolher; querer estar; e vínculo.

Contudo, quando a pergunta é sobre se perceber como *referência* para as colegas, as respostas se diversificam entre: “Eu me vejo/já me vi como” e “Nunca me percebi como”. Em se tratando da relação com os adolescentes, é acrescida a frase do: “Fui colocada nesse lugar”. Embora essas diversidades, algo notado, por vezes nas sutilezas de cada resposta, foi a *vergonha* e *insegurança*, ora de estar se classificando como *referência* ou não, ora por estar falando das suas primeiras experiências com essa responsabilidade, por não ter se sentindo apta, na época. Alguns exemplos disso são:

“E nunca me vi nesse lugar de *referência* para as colegas, até porque eu não me sentia segura de ser essa *referência* para elas. Agora, para os adolescentes, sim! Quando eu me vi nesse lugar de referência dos adolescentes, criando vínculo, eu pensei que estava fazendo um bom trabalho. Na medida que fazíamos as entrevistas com o adolescente, quando ele chegava no PPSC, nós ficávamos de *referência* no acompanhamento com ele [...] seguindo a prerrogativa do PPSC que é o *fazer com*. Então de estar com os adolescentes e ir com eles fazer uma carteira de trabalho, uma identidade, levar em um curso... tudo isso fez parte assim da minha caminhada e a partir disso eu me via nas *referências* dos adolescentes. [...] Muitas vezes a gente recebe o adolescente dessa forma: fazendo todos esses processos com ele, que acaba te colocando nesse lugar de *referência*.” (J. F.)

“Eu escrevi um relato sobre o D. (adolescente), para o livro do PPSC, relatando sobre a primeira vez que eu me entendi como *referência*, porque ele me colocou naquela posição e eu fiquei sem saber o que fazer e para onde ir... E eu ainda tenho contato de três adolescentes, que agora são jovens. Até hoje eles me mandam notícias, me dão parabéns pelo aniversário... ser *referência* é criar um vínculo e possibilidade de troca. E não só a gente se colocar como

*referência* deles, mas eles também serem para nós. Eu acho que todas as relações que foram mais intensas para mim, foram com adolescentes que eu consegui fazer essa troca, de contar as minhas histórias e falar sobre como eu me sentia, compartilhando situações parecidas ou não do que eles tinham vivido” (T. G.)

“Eu tenho esperança hoje de ser *referência* para as bolsistas novas. Acredito que eu, em alguns momentos, pelo menos, já esteja sendo porque é algo que eu ouço bastante nas reuniões que participo, em que toda vez que chega alguém novo ou alguém que tá de visita, as bolsistas de lá comentam que qualquer coisa é só perguntar para mim... Eu fico meio nervosa, porque eu gostaria que elas também se sentissem à vontade para falar sobre o trabalho, mas, ao mesmo tempo, eu fico feliz de saber que eu estou me tornando uma *referência*, mais do que eu esperava, porque me chegou essa posição depois que a T. G. saiu e isso já era Ensino Remoto (ERE). Na verdade, eu não esperava que pudesse me construir *referência* à distância, e eu acredito e espero que esteja conseguindo ser e estar disponível assim como a T. G. esteve para mim.” (L. I.)

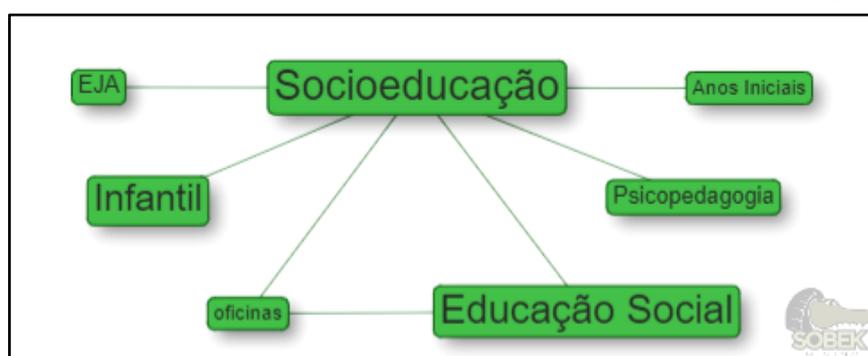
“Eu tenho até um pouco de vergonha de falar sobre, mas eu acredito que eu possa ser uma *referência*, para algumas colegas do curso, porque eu passo a palavra do PPSC. Elas também estão no terceiro semestre e não sabem o que é esse campo. E eu tenho essa dívida desde o primeiro semestre, então eu acredito que eu esteja repassando um pouco para elas. Para as crianças (do meu estágio), eu também me vejo um pouco, porque eu noto elas repetindo algumas coisas que eu falo, para os colegas. Querendo ou não, a gente influencia já e acaba se tornando uma *referência*, porque a criança, quando ela repassa algo que tu falou para outra, ela pegou para si e entendeu aquilo como uma possibilidade de ser aquilo que acredita. Então, eu penso que eu já possa ser, de certa forma.” (G. C.)

Ser *referência* é, essencialmente, estar em acompanhamento com os adolescentes, constituindo-se em ações para além do espaço universitário. Relatado com mais profundidade pela J. F., mas sendo uma situação vivenciada por quase todas as entrevistadas — com exceção da G. C., pela singularidade do trabalho remoto —, as tarefas incluem idas até a FASE e/ou outros espaços, com os adolescentes, para a busca de serviços essenciais, como espaços para atendimento psicológico e dentário, por exemplo. Essas tarefas exigem um esforço àquela que se propõe a estar junto ao adolescente, por ser uma atividade, geralmente, nunca vivenciada anteriormente na Graduação. Impactando a formação, estar pautando as ações no *fazer com* é estar estabelecendo, com os adolescentes, vínculos e trocas visando agregar valor em todo o processo.

No entanto, é curioso notar a modificação dos discursos em se tratando da dicotomia do ser um exemplo para as bolsistas e/ou para o público que se trabalha — adolescentes ou crianças, neste caso. Em relação à questão do “ser colocada” para ocupar a função de *referência* pelos adolescentes — repetida em dois relatos —, não acontece o mesmo processo de colegas para com outras colegas? A esperança de ser uma *referência* a novas bolsistas, assim como a antecessora, e notar isso já acontecendo na prática, é um exemplo; transmitir os conhecimentos daquilo que vivencia no Programa a outras colegas, também. Quem é afetada, também afeta. Esses são os princípios de uma prática pedagógica que se inicia no *fazer com* os adolescentes, mas se amplia para além. Ou, ao contrário: inicia na equipe e se expande para a relação com os adolescentes. Considerar as especificidades do outro; o olhar; a escuta atenta; o diálogo; a ampliação de repertório; a construção conjunta; o trabalho em *equipe*, é estar sendo *referência* neste trabalho que se fundamenta no pedagógico e educativo.

Outro ponto considerável é o relato da G. C. que entrou no PPSC em período pandêmico e ainda não vivenciou o ser *referência* aos adolescentes. No entanto, apesar de iniciar nesse Programa de Extensão, esse exercício se expande para os demais âmbitos e públicos de atuação, neste caso na Educação Infantil, levando em conta as características de cada trabalho e espaço. Esse também foi outro discurso que surgiu nas conversas com as entrevistadas ao serem questionadas sobre quais áreas pretendem atuar ou atuam, após a saída do PPSC/Extensão Universitária. Os termos apresentados a seguir respeitam à quantidade de vezes em que apareceram nas falas, estando, os mais citados, em tamanhos maiores.

FIGURA 3 — MAPA CONCEITUAL SOBRE AS ÁREAS DE ATUAÇÃO



Fonte: Sobek Mining (2021).

Retomando a discussão levantada anteriormente sobre as áreas de interesse das participantes, percebe-se que algumas delas se repetem. A palavra *Socioeducação* aparece em mais vezes nas falas gerais, pois foi citado ou como campo a ser revisitado e vivenciado

novamente, ou como comparação ao atual. Um exemplo é o caso de J. F., ao relatar que, hoje, está atuando na Educação *Infantil* e se sente realizada, não almejando uma volta à Socioeducação tão logo. No entanto, é interessante observar os paralelos criados sobre ambas práticas e a relação com o PPSC, pela entrevistada, assim como do seu interesse inicial — EJA —, por meio da análise de sua própria desconstrução ao longo deste percurso. O mesmo ocorre com as outras participantes, ao serem questionadas sobre a linearidade, ou não, das suas trajetórias.

“Foi o PPSC que me fez pensar a EJA e pensar esse espaço da Educação e das escolas para os adolescentes. Me ajudou a ter um outro olhar sobre a relação conflituosa com a escola [...] E hoje, na Educação Infantil, é louco pensar que ela não tem nada a ver com Socioeducação, mas tem sim! Muito da minha prática pedagógica com as crianças, vem do PPSC também. E como, na faculdade, eu fiquei com meu olhar muito voltado para as Juventudes, eu não tive um olhar para as crianças e nem para as infâncias. Mas a minha formação, no PPSC, ajudou muito a pensar e dialogar com as crianças e ver ela como um ser social e pensante, assim como um adolescente. Então, as questões de não *fazer por*, mas *fazer com* e todo o processo de criação, de pensar *com* essas crianças e do respeito para *com* elas, vem do PPSC. Isso tudo é bem forte para mim, inclusive as questões sociais envolvendo as famílias; de fazer Rede. Eu consigo ter essa visão mais macro das coisas e isso me ajuda muito [...] eu tenho muitos instrumentos hoje, que utilizo na Educação Infantil, que são originárias do PPSC” (J. F.)

Embora pareça distante, em um primeiro momento, o trabalho com a Educação Infantil para o realizado no PPSC, a base pode ser a mesma. Olhar para as especificidades do sujeito com que se trabalha; entendê-lo em sua complexidade; acolhê-lo e tocá-lo por meio do afeto; deixar-se afetar; ser *referência*. O mesmo aparece no relato da G. C. sobre o campo que atua, por meio da sua experiência no estágio, e deseja atuar: as infâncias.

“Eu noto uma ligação total entre Anos Iniciais e Socioeducação, sabe por quê? Porque eu acredito que aprendemos conforme o nosso vínculo com as coisas. A importância do vínculo e do afeto [...] Também, a questão do lúdico! Eu acho que o lúdico ‘prende’ muito quando se vai aprender. Querendo ou não, nos Anos Iniciais, a gente usa muito isso e eu acredito que as oficinas socioeducativas, com os adolescentes, também são muito lúdicas... Ao meu ver o lúdico, o afeto e o vínculo são coisas que relacionam a Socioeducação e os Anos Iniciais.” (G. C.)

Aqui, a entrevistada ressalta a ligação entre o lúdico e as oficinas socioeducativas realizadas no PPSC com os adolescentes, mesmo sem ter vivenciado a experiência de estar nessa atividade. No entanto, T. G., que possuía como uma das suas principais funções a atuação em oficinas, pontua a mesma atividade como central no seu trabalho, também com crianças.

“Eu sigo na Educação Social, mas não é mais o mesmo público. O meu trabalho é bem mais voltado para as crianças agora, mas eu só estou trabalhando com adolescentes por causa da pandemia. E é diferente, o público, a forma que se trabalha também, mas eu acho que a base é a mesma: as oficinas são socioeducativas. [...] Eu tenho muito certo para mim que é a Socioeducação a área que realmente me realiza. Eu gosto de trabalhar na assistência com Educação Social, adoro trabalhar com as crianças que estou trabalhando, especialmente... Mas a área específica que eu quero atuar é a Socioeducação, porque é onde eu realmente eu me encontrei, de me sentir... sabe quando tu vai feliz trabalhar, em que parece que tudo faz sentido? É assim! Não que eu não goste de trabalhar onde eu trabalho hoje, só não é a mesma abordagem” (T. G.)

Todavia, um ponto que difere dos anteriores é o desejo de voltar a atuar na Socioeducação, área em que a participante se nota mais afastada, no momento. O mesmo acontece com L. I. que, além do desejo de continuar atuando no campo socioeducativo, almeja conciliar com a área que visa desde o seu ingresso na Universidade.

“Eu pretendo seguir tentando relacionar Psicopedagogia e Socioeducação, agora no TCC, e, se tudo der certo, uma futura vida acadêmica, até porque é um assunto que não é muito pesquisado [...] E eu consigo enxergar muitas consonâncias entre as duas temáticas. Isso porque tanto a Psicopedagogia quanto a Socioeducação, enxergam o sujeito não só como uma pessoa que chega na escola e está pronta para estudar; aprende ou não aprende. Elas enxergam como alguém que tem questões familiares, sociais e biológicas... elas enxergam os múltiplos fatores que acabam se atravessando ao longo da vida das pessoas, nesse caso, dos adolescentes. [...] Eu noto que a Psicopedagogia tem como qualificar a Socioeducação por poder se adentrar mais nas questões de aprendizagem dos adolescentes que chegam para nós” (L. I.)

Para além de algumas diferenças pontuais sobre cada relato, novamente, todos convergem para as reflexões acerca das contribuições que o PPSC teve no percurso pós- formação ou desde já, em um novo olhar sobre a prática pedagógica. A experiência no Programa

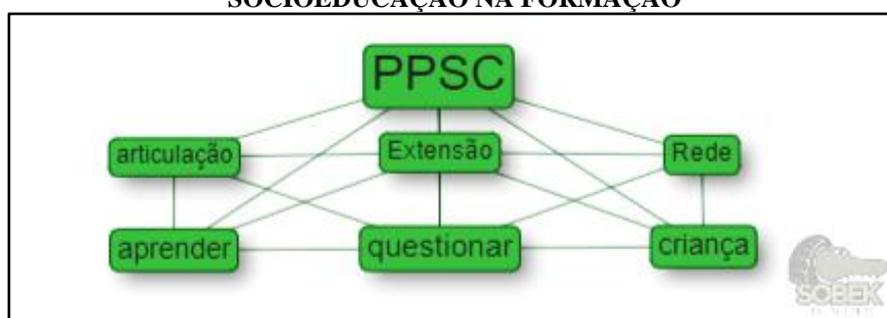
não significa uma certeza de que o campo será o seguido por todas as bolsistas que dele egressam, porque

A vivência e experiência na Extensão Universitária possibilita, ao estudante, reavaliar os caminhos que seguirá tanto no seu curso — onde a forma de produzir academicamente possibilita criar excelentes trabalhos e não só objetiva, como também foca na área específica de conhecimento que resolve seguir — quanto nessa vivência, que fornece a oportunidade de se relacionar com a comunidade acadêmica de uma maneira mais ampla e aprofundada (DEUS, 2020, p. 42).

Por vezes os acasos tornam uma jornada em uma área nunca experimentada, após a formação, como realizadora, e em outros casos, isso não acontece; por vezes a discente ingressa no curso e no PPSC com a certeza de onde irá atuar, construindo a sua formação com base nisso, e em outros casos, há a experimentação das mais variadas áreas até a chegada da decisão. De qualquer forma, a semelhança está em como a experiência impacta o olhar e a formação de cada uma das bolsistas, estando aptas a lidar e entender os mais variados públicos de atuação e os seus próprios interesses de atuação.

Seguindo essa perspectiva, adentra-se na última questão efetuada às entrevistadas, sobre como notam que a experiência na Extensão Universitária em Socioeducação impactou/impacta a sua formação, em todos os sentidos. Repletas de significados pessoais e uma síntese da percepção de cada uma acerca da sua jornada, apresenta-se o mapa conceitual com algumas das palavras que mais apareceram nos relatos gerais, mas ampliando-se para além dessas. Todas conectadas entre si.

**FIGURA 4 — MAPA CONCEITUAL SOBRE O IMPACTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SOCIOEDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO**



Fonte: Sobek Mining (2021).

Este questionamento, em especial, explicitou os motivos pelos quais este Programa de Extensão pode e contribui na formação das discentes de Pedagogia, fortalecendo a permanência no espaço. Uma das entrevistadas faz o comparativo de quando chegou na Universidade e as

transformações pelo qual passou, possibilitando o seu (des)envolvimento no processo de estar como bolsista no PPSC.

“O PPSC contribuiu na minha formação, sobretudo humana! Porque eu cheguei de uma forma muito dura para a Universidade, pensando de uma forma muito fechada, mas depois vou me dando conta que não é assim, de que precisamos questionar as coisas e as situações. O nosso papel enquanto pesquisadora e universitária, é sempre estar questionando... Eu tenho certeza que o PPSC me lapidou e muito do que eu sou hoje, como ser humano e como profissional, é por causa dele! [...] É um Programa que vem nos trazer todos esses ensinamentos, aprendendo a lidar com a diferença, e isso foi muito forte para mim! Eu cheguei como sendo uma pessoa diferente e tendo que aprender a lidar, acolher e validar as diferentes juventudes. Isso foi muito importante em todo o meu processo, de me conhecer, também, enquanto pessoa; de ver o quanto eu precisava também disso e de abrir o meu olhar, como profissional. Então hoje, no meu trabalho, se eu tenho alguma questão com uma criança, eu não vou ver somente A criança, eu vou ver todo o contexto em que ela está inserida... isso o PPSC me trouxe de uma forma muito significativa.” (J. F.)

Esta narrativa, além de retomar pontos centrais abordados neste subcapítulo como a entrada na Universidade e a aplicação dos conhecimentos apreendidos em outros campos, mostra como a experiência no PPSC possibilita o questionamento frente à prática ao se deparar com as pluralidades de vidas e histórias que abarcam esta ação. Este trabalho requer reflexão, especialmente em se tratando dos próprios estigmas carregados por cada uma que ingressa na Universidade munida pelo seu contexto social e, também, político — pela sua “bolha” —, já que eles se constituem “por um emaranhado de discursos que estão presos na dualidade bom/ruim. Ou seja, se tu és ruim, ou inferior, automaticamente eu sou bom, sou superior. Ao invés de perceber a multiplicidade dos sujeitos, ele os simplifica” (VIDAL, 2015, p. 129). Uma vez (des)construído esse conhecimento, o mesmo pode ser conduzido para os múltiplos contextos que cada uma escolhe estar atuando, como, nesse caso, a Educação Infantil. Outro exemplo que segue essa linha é o relato a seguir:

“Eu tenho a minha tarefa específica, de hoje, que é ser educadora nas oficinas, mas é óbvio que a gente não para por aí. Eu ainda tenho contato com as Redes e ainda participo de algumas articulações porque, enfim, é preciso! A criança e o adolescente não terminam na oficina e nem a nossa responsabilidade com eles, ainda mais estando em situação de vulnerabilidade social... Eu acho que se não fosse o PPSC eu não teria a desenvoltura para lidar com essas questões. Inclusive eu acho que comecei pela ‘pior parte’, porque o que acabamos acessando

no PPSC, por vezes, é muito pesado. É uma barra. Vemos coisas que não tem como não ficarmos mexidas e não se indignar. Tudo o que eu vivi no PPSC e essa possibilidade que a Extensão dá, de abrir as portas e viver essa articulação com outros espaços, possibilitou eu seguir na área. Se eu não tivesse passado pelo PPSC eu não ia aguentar as mínimas barras que eu passo no meu trabalho, das histórias que eu escuto, das vivências que eu me deparo, dos problemas também e das quantas vezes ficamos de mãos atadas. Aprender a lidar com frustração, aprender a lidar com os limites do trabalho, com os meus limites também, enquanto educadora, foi tudo na vivência no PPSC.” (T. G.)

Trazendo, novamente, o ponto do trabalho em Rede e articulação com outros espaços, por meio da Extensão Universitária, a entrevistada comenta como esse aspecto ainda contribui para a sua prática, após a Graduação, mas implicando em um novo olhar sobre e para o público com quem trabalha. Quando menciona “as barras” pelo qual passou no PPSC e como isso, de certa forma, a fortaleceu, revela-se a (r)evolução que exige e agrega este trabalho — inclusive e, infelizmente, perante as injustiças —, pois

A participação em atividades extensionistas permite aos estudantes, por um lado, aumentar seu engajamento social e desenvolver cidadania e, por outro, qualificar-se profissionalmente, tendo, na interação com a sociedade, fonte de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, sentindo-se, dessa forma, mais seguros para o exercício profissional após a diplomação (COELHO, 2014, p. 16).

Aprender a lidar com as emoções que perpassam, inevitavelmente, cada bolsista durante o processo — pelos inúmeros motivos —, sabendo que a MSE é um direito do adolescente e deve ser vivenciado com qualidade, exige especialmente da formação. Essa, por sua vez, não é apenas profissional, como menciona J. F. e, de certa forma, T. G., pois implica na humana. Prolongando esse raciocínio, do se sentir mais segura para se defrontar com novas situações, a partir dessas experiências na Extensão Universitária em Socioeducação, apresenta-se o seguinte relato:

“Eu não seria quem eu sou hoje se eu não tivesse entrado no PPSC, falo isso tanto em relação à equipe quanto aos adolescentes. Eu carrego um pouquinho de cada um comigo e, olhando para trás agora, e para frente também, eu me pego pensando que, depois de ter vivido a Extensão, não tem nada que eu não possa lidar. E eu não falo isso pela questão de ‘trabalhar com adolescente é difícil’, porque eles são uns amores, contrariando o senso comum... Às vezes, eles nos desafiam mesmo, mas faz parte ser e estar pedagógico. Mas as histórias que eles trazem, muitas vezes, entram em conflito com o que a gente acredita ou com o que a gente espera de uma vida para uma vida! Então, se não fosse a Extensão, eu não teria me tornando mais humana, ou estar me construindo a profissional que eu sou hoje, porque eu

sinto que aprendi mais nela do que no curso. Eu penso que a Extensão permite a gente articular as práticas e a teoria e, ao mesmo tempo, se sentir segura por estar em um espaço da Universidade; não se sentir sozinha, como se fossemos estar dando a cara a tapa em um estágio à distância. A experiência na Socioeducação nos faz enxergar as pessoas como um todo, na sua totalidade!” (L. I.)

Sobre a relação que a Extensão proporciona, especialmente na Socioeducação, conforme reforça a entrevistada, Cabral (2012, p. 172) afirma que “a abordagem das medidas socioeducativas através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão parece ter vindo oportunizar a relação da teoria com a prática e o encontro de saberes em contextos diversos que transitam na complexa relação da universidade com a sociedade”. Usualmente perspectivada como um espaço para a produção reflexiva, a Universidade por vezes carece da valorização de experiências práticas para que se possa ressignificar aquilo que está sendo aprendido no curso. Pode-se problematizar, a partir disso a ideia da Extensão Universitária em Socioeducação ser o ponto de encontro entre a teoria e a prática, nem sempre experienciada por todas as discentes — pelos inúmeros motivos —, evidenciando a necessidade de sua curricularização. Assim como L. I. pontua, esse processo, por desenrolar-se no espaço da Universidade, acaba favorecendo o movimento e tornando-o mais reconfortante para quem nele & dele experiencia.

Também, o que se encontra no PPSC, acaba, por si só, alavancando a experiência pedagógica, inclusive em se tratando do olhar para o sujeito em sua completude. O mesmo aparece no último relato sobre o impacto na formação, centralizado na figura do adolescente:

“Na Socioeducação a gente lida, na maior parte do tempo, com adolescentes que estão à margem da sociedade, que têm muitas carências e ausências... e muitas delas são reflexo do que eles vivenciaram na infância. Então eu acredito que estar na Socioeducação e no PPSC, desde o início do curso, fez com que eu tivesse um olhar com maior cuidado e afeto, para as crianças também! Isso vai para além do ‘eu vou ser uma professora e tenho que passar conteúdos’. É ter um cuidado na forma como a gente fala com ela, porque isso pode refletir para o resto da vida. Eu penso que, de certa forma, está tudo inter-relacionado. Com certeza, fazer parte da Extensão e do PPSC contribuiu muito para entender que precisa se ter o cuidado e fez com que eu enxergasse os jovens, que cometeram atos infracionais, com um outro olhar, não resumindo ele a isso... buscar enxergar ele, o seu passado e o que pode ter influenciado, percebendo-o para além de uma punição e do que ele tem que cumprir, trabalhando a questão do esperar que o Paulo Freire fala.” (G. C.)

Esse último relato está próximo ao de J. F., no sentido de relacionar os aprendizados obtidos por meio da Extensão Universitária em Socioeducação na prática com crianças, a partir do entendimento das complexidades de relações e histórias pelo qual cada adolescente que passa pelo PPSC, é composto. As Juventudes e Adolescências, portanto, que apareceram muito nesta análise, para além da escrita, são plurais: significam as diversidades que caracterizam este período. Não existe apenas uma forma de ser & estar no mundo e, tão importante quanto isso, é lembrar que os adolescentes já são sujeitos de direitos e não precisam “vir a ser”, pois “quando falamos de medidas socioeducativas de meio aberto, podemos pensar que as Unidades de Execução da medida são os lugares responsáveis em contribuir para a construção de identidade dos jovens que acompanhamos” (OLIVEIRA, 2019, p. 27). Esse tópico, trazido de certa forma em todos os relatos, reafirma o quanto a experiência extensionista na Socioeducação está na busca pela sua ampliação do repertório, requerendo um cuidado e um olhar singularizado para com este adolescente. Enquanto bolsistas, cada uma já se constitui enquanto agente garantidora de direitos.

Além disso, embora, por vezes, fosse citado apenas o PPSC, esse está inserido no contexto da Extensão Universitária e, logo, disporia dessa dimensão pedagógica e educativa também por essa razão. Essa implica em uma gama de processos pelo qual cada bolsista vivencia, com diferentes intensidades e significados para si, reconhecendo “a incompletude de saberes que permeia as experiências humanas, vislumbrando a extensão como um fazer que não esteja deslocado do pensar, da pesquisa e do ensino, reconhecendo-a como uma prática que produz sentidos capazes de enriquecer a formação na universidade” (ZIRGER, 2013, p. 38). Portanto, as inseguranças relacionadas ao trabalho fazem parte deste movimento de constituição da profissional pedagoga, afinal, não haveria sentido em adentrar num universo desconhecido repleta de certezas.

Já a *esperança*, neste cenário, é uma expectativa: seja de ser referência; de estar tocando alguém; de estar em processo de aprendizado; de proporcionar esse sentimento nos adolescentes; ou de, apenas e suficientemente, continuar tendo esperança no trabalho. Tal como já pontua Cabral (2012, p. 171),

[...] a experiência extensionista da universidade aponta elementos para a ampliação de uma pedagogia das medidas socioeducativas que parta da compreensão de que educar é sempre uma atitude de esperança. Nessa lógica, a medida socioeducativa passa a estar revestida de sentimentos que perpassam a relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, significativamente diferente da compreensão da medida socioeducativa como uma ação repressora ou punitivista.

Tais sentimentos iniciam-se, também, na *frustração* e na falta de conseguir dar conta e transformar realidades da forma desejada, transbordando-se para o *medo* que, todavia, não paralisa. A *desconstrução*, neste Programa de Extensão em Socioeducação, por outro lado, é praticamente uma certeza.

Respondendo às perguntas iniciais deste capítulo e da pergunta geral de pesquisa, estar trabalhando com jovens, em uma área majoritariamente masculina, sendo uma jovem, é revolucionário. A busca pela ampliação de um repertório ao adolescente, é também estar ampliando o seu próprio, sobretudo quando se chega no curso despida dessas percepções, estando repleta de outras expectativas, mas se deparando com uma nova realidade e possibilidade de atuação. Essa é a ressignificação de si e dos outros. É essa abertura, de mundo, que a experiência na Extensão Universitária em Socioeducação pode proporcionar.

## 5.2 CONTRASTE DAS RESPOSTAS ACERCA DAS ESTUDANTES NÃO PARTICIPANTES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SOCIOEDUCAÇÃO

Partindo do pressuposto de que “bolsistas de extensão tenderiam a supervalorizar a própria participação em atividades de extensão e os benefícios que ela promove para o desenvolvimento pessoal (PHELPS; DOSTILIO, 2008, apud COELHO, 2014, p. 20), entende-se essencial a comparação dos relatos das entrevistadas com respostas de estudantes que não possuem a mesma vivência no campo socioeducativo, embora possam ter na Extensão. Preenchido por alunas de, praticamente, cada semestre do curso — por vezes estando entre dois ou mais, simultaneamente —, o questionário apresenta respostas diversas em relação à experiência extensionista e as possibilidades de atuação de uma pedagoga. Tais variações serão analisadas para verificar se estão, ou não, em conformidade com o tempo de progresso no curso, assim como pelas jornadas, únicas, das participantes. Para compreender mais sobre esse processo, começa-se apresentando as áreas de interesse individual.

Ao serem interrogadas se já repensaram qual campo atuar, desde a entrada no curso, das 13 respostas utilizadas para este trabalho apenas uma foi negativa, correspondente a uma aluna do 2º semestre — nomeada estudante 3 — que, até então, não sabia afirmar por qual área optaria. Junto a ela, em relação à indecisão, está uma aluna da mesma etapa. As demais oscilaram entre estar sobre duas ou mais áreas de interesse, geralmente entre Anos Iniciais, EJA, Educação Infantil e Educação Especial. A gestão apareceu uma vez, assim como o desejo pela pesquisa em História da Educação, em respostas diferentes. Nenhuma delas mencionou,

especificamente, a Socioeducação como possibilidade, ainda que a Educação Social tenha sido citada duas vezes por discentes diferentes — apenas dos semestres finais do curso.

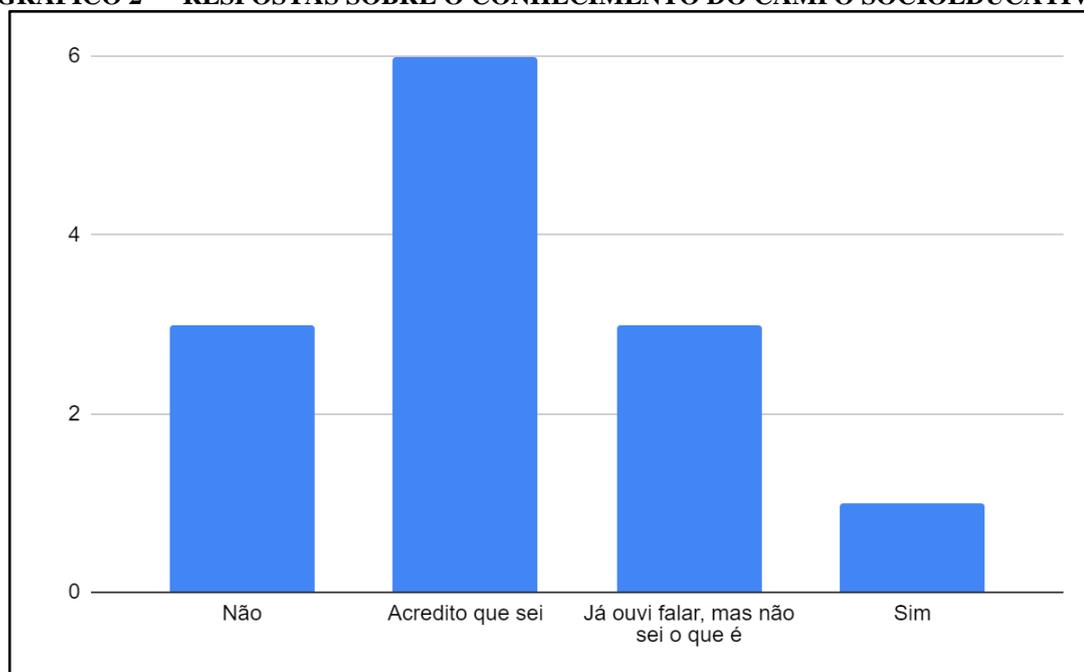
Buscando um aprofundamento maior sobre a ampliação de repertório proporcionada durante o curso sobre a gama de espaços para atuação, frisando o “para além da escola”, os resultados também variaram. Duas alunas do primeiro e duas do terceiro semestre que participaram da pesquisa, não mencionaram o campo social como um exemplo. No entanto, as duas discentes que relataram possuir interesse de atuação na Educação Social, anteriormente, a mencionaram, novamente, como uma alternativa. Uma delas, em especial — citada, aqui, como estudante 8 — deu ênfase à Socioeducação. O restante das participantes também fez o mesmo movimento, de abordar a Socioeducação/Educação Social, ora se utilizando dessas nomenclaturas, ora aplicando novas, como: trabalho em presídios; casas de acolhimentos; projetos sociais.

Um ponto de destaque está na resposta da estudante 4, ao indicar: “Projetos na faced com jovens infratores que tenham cometido infração leve”. Apesar de sabido, com base no aprofundamento dos estudos, que a Socioeducação não se restringe a essa tipificação/configuração, tal relato torna-se curioso devido à etapa em que essa discente se encontra — 2º semestre. Inclusive, conferiu-se mais tarde que ela não possui experiências na Extensão Universitária, logo, esse conhecimento não adveio da experiência prática, pelo menos não na Universidade. Além disso, a disciplina de “Educação Social: fundamentos e prática” — com vistas ao aprofundamento também desse campo — está como possibilidade de curso a partir do terceiro semestre<sup>35</sup>.

Seguindo nessa linha, foi apresentado um questionamento sobre o conhecimento de cada uma acerca da Socioeducação — pergunta não elaborada às entrevistadas, por já estarem inseridas no campo e responderem a isso nas entrelinhas dos discursos. Neste tópico apareceram quatro evidências:

---

<sup>35</sup> Informação retirada do Projeto Pedagógico de Curso, disponível em: [https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC\\_\\_Curso\\_PEDAGOGIA\\_FACED\\_2018\\_VERSAO-2019-1.pdf](https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC__Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf).

**GRÁFICO 2 — RESPOSTAS SOBRE O CONHECIMENTO DO CAMPO SOCIOEDUCATIVO**

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As três participantes que responderam *não saber*, são do 1º, 2º e uma entre os semestres finais do curso — sendo essa a mesma que respondeu “Educação Social” como possibilidade de atuação no campo profissional. Isso pode significar o quanto há um desconhecimento sobre as possibilidades de atuação dentro da própria área de interesse que, por si só, também são amplas. Já as duas categorias a seguir se colidem, pois ambas não são demonstradas com certeza nas falas das discentes sobre o que é a Socioeducação, mas sim uma ideia geral do que o nome significa. Para o segundo tópico, estão alunas do 1º, 2º, 3º — duas —, 4º e 7º semestre, em que três delas — do terceiro e quarto semestre — ressaltaram estar aprendendo em uma cadeira obrigatória sobre o assunto — provavelmente a citada antes. Sobre a terceira coluna, estão uma do 3º e duas do 9º semestre. Não coincidentemente, na última está apenas uma resposta, sendo a da estudante 8, mencionada previamente por ter demonstrado interesse no campo Social. Além de responder se certificando saber da resposta, explicou-a com proximidade ao campo:

“Sei que a Socioeducação teve um grande avanço a partir da criação do ECA/Sinase e resumidamente entende-se que ela é uma parte da educação, que se volta especificamente para os adolescentes em conflito com a lei. É uma medida protetiva, que visa garantir os

direitos dos jovens, sem fugir da responsabilização de seus atos, esperando que progrida para retornar à sociedade” (Estudante 8)

Assim como revelada sobre a resposta da estudante 4, previamente, embora ressalte consonâncias entre os propósitos do campo, há algumas divergências no discurso, pois a Medida Socioeducativa se difere da Medida Protetiva; e a Socioeducação não se trata apenas de medidas em meio fechado — não compete a lógica de um retorno à sociedade, pois os adolescentes já estão inseridos nela. Considerando que esta visão corresponde a uma discente ainda sem experiências no campo socioeducativo e extensionista — certificado com base em uma pergunta apresentada adiante —, é percebida como bem desenvolvida em relação às outras respostas concedidas. Para além de entender a universidade como espaço de capacitação das estudantes, por meio da articulação entre teoria e prática, visando a atuação na comunidade (DEUS, 2020, p. 38), as motivações e disposições pessoais agregam a esse movimento. Pode ser que essa discente, por articular a sua escrita com referenciais base do trabalho socioeducativo, tenha vivenciado experiências curriculares condizentes com o campo que foram significativas a ela, como disciplinas obrigatórias e/ou eletivas — ainda mais pela etapa do curso em que se encontra.

Contraditoriamente, outro item para análise está na quantidade de alunas que responderam ter ciência do que é a Socioeducação, mas não a citam como exemplo quando questionadas sobre as possibilidades de atuação pedagógica para além do âmbito escolar. Ainda, não se pode afirmar que o semestre está relacionado a esses saberes, ou a falta deles, pois as alunas do 1º e 2º semestre, por exemplo, segmentaram-se entre o desconhecimento e noções básicas sobre o campo socioeducativo. Mais uma vez, volta-se aqui para a importância das inclinações individuais, somada à postura de abertura às novas experiências formativas proporcionadas na Graduação. No entanto, arrisca-se dizer que, com as mudanças curriculares, possivelmente haverá uma ampliação e visibilidade maior ao campo, pelo menos a partir do terceiro semestre e do estágio obrigatório. Além disso, outros comentários foram:

“Ouvi falar de projetos como o PIM e o reforço ministrado pelo DAFE no Quilombo dos Machado (extraescolar) e o Empoderadas IG (intraescolar)” (Estudante 1 - 1º semestre)

<p>“É um conjunto de programas, serviços e ações desenvolvidas em práticas educativas” (Estudante 4 - 2º semestre)</p>
--

<p>“Sei que é uma área de educação fora do ambiente escolar” (Estudante 7 - 7º semestre)</p>
--

Sobre essas argumentações, em especial a da estudante 1, nota-se uma confusão entre Socioeducação e Educação Social, aliando-se ao discurso da estudante 7: sendo aquele que está fora do ambiente escolar. Nesta análise, leva-se em conta que a discente ainda está no primeiro semestre e, provavelmente, ainda não experienciou cadeiras e/ou práticas que contribuam para a ampliação da visão. Entretanto, houveram significativos retornos de alunas dos semestres finais do curso que ainda não sabem classificar o campo. Esse fator pode estar relacionado com o antigo currículo, com pouca visibilidade para a Socioeducação, assim como o não interesse por aprofundamento no campo.

Se comparado ao relato das entrevistadas, atenta-se para o fato de que, no início do curso, elas também desconheciam o campo socioeducativo e nem todas se interessaram por ele. As áreas desejosas centravam-se em duas ou mais, acompanhadas, por vezes, de um desejo pelo “social”, podendo reforçar a ideia de que as “experiências e motivações anteriores podem ser causas que favorecem a participação em programas de extensão” (COELHO, 2014, p. 20). Algo bem presente nos relatos das entrevistadas, diferentemente das respostas do questionário — pela falta da experiência no campo —, é a ideia de conhecer a Socioeducação e Extensão Universitária a partir da vivência prática, atribuindo novos significados a elas.

Outro aspecto percebido nos retornos do questionário, foram algumas discentes no final do curso em dúvida entre várias opções para atuação, assim como aconteceu com uma das entrevistadas, ao se ver atuando em um campo que não havia experimentado anteriormente. Quanto a isso, reforça-se a ideia de um currículo amplificado e generalista, dificultando a escolha por apenas uma área de trabalho. Com sorte, algumas estudantes se realizam nas primeiras ações que se propõem a estar e atuar, dentro ou fora da Universidade; na grande maioria, isso vai se dando conforme as experimentações, sejam na Extensão, em estágios ou, somente, no mercado de trabalho. Portanto, corrobora-se a importância da prática no contexto acadêmico, em especial à Extensão Universitária, porque “[...] permite abrir a visão para o mercado de trabalho e para atividades que antes não faziam parte das perspectivas dos alunos [...] auxiliando-o a trilhar seus caminhos profissionais pautado no conhecimento de vivências

reais do seu campo profissional” (p. 26)” (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, p. 26), percebido nas narrativas das entrevistadas, mesmo que não atuem, posteriormente, no campo.

A partir disso, foi questionado se as participantes estavam atuando em algum espaço naquele momento, para se ter conhecimento acerca das experiências, atuais, na Extensão Universitária. Dentre todos os retornos, do 1º ao 9º semestre, houveram sete respostas negativas. As restantes, revelam atuações apenas em espaços escolares e, em apenas uma recorrência, através de aulas particulares. Ainda, foi indagado se houve a participação na Extensão Universitária em qualquer etapa da Graduação, dentro ou fora da UFRGS, entendendo que “[...] não é apenas na sala de aula que o aluno aprende. A vivência em outros espaços educativos através destas ações proporciona ao futuro professor conhecer as diferentes áreas da Educação de acordo com o foco que quer dar para sua vida profissional de forma mais aprofundada” (HUGO, 2013, p. 36). Oito responderam que não; cinco, que sim. Para entender mais sobre quais ações cada uma das cinco esteve envolvida, foi-se questionado sobre o tempo e em qual campo houve a experiência. Quatro delas indicaram os contextos das ações, estando relacionadas à: Didacoteca (estudante 10 - 6 meses); Programa de Residência Pedagógica (estudante 11 - 1 ano); Clube de leitura (estudante 12 - 3 anos); Prática docente em espaços não-escolares (estudante 13 - 6 meses). Já a estudante 9 apenas pontuou a participação de dois meses em um Projeto, sem o nomear. Nenhuma dessas ressaltou o conhecimento ou interesse no campo socioeducativo, nas respostas anteriores.

Buscando entender, minimamente, se o período pandêmico interferiu no maior ingresso de bolsistas, segundo o Relatório de Autoavaliação Institucional de 2020, o número de Atividades Acadêmicas de Extensão totalizou 2.301. Esse é um número significativo, porém levemente inferior ao dos anos anteriores, justamente pelo novo cenário que exigiu a reinvenção das ações, bem como a paralisação de outras. Ainda assim — superior aos índices de 2010<sup>36</sup>, por exemplo, com um total de 1.408 atividades registradas —, os números ainda altos de atividade de Extensão ativos evidenciam as resistências em relação às ações, de modo a dar continuidade aos trabalhos readequados, bem como a construção de novas propostas, pensadas justamente para os moldes do ensino remoto. Invariavelmente, não se pode ignorar as complexidades de cada contexto e trajetória das estudantes que, muito provavelmente, se viram afetadas financeiramente pela pandemia e, devido às suas razões pessoais, podem ou não ter optado por ingressar/permanecer na Extensão Universitária.

---

<sup>36</sup> Acesso em: <http://www.ufrgs.br/sai/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/arquivos-inicial/RelatriodeAutoavaliacaoInstitucionalano2010VersoFinal.pdf>

Entretanto, mesmo sem essa atuação, foi demandada a argumentação em torno do significado, pessoal, dessa atividade. Focalizando, neste primeiro momento, nas respostas das discentes sem experiência extensionista, observa-se uma oscilação entre respostas bem elaboradas e outras próximas do senso comum, quando houve a tentativa de argumentação. Os dados a seguir estão elencados conforme a ordem das alunas, já mencionadas.

<p>“São programas criados pela Universidade para atuação dos estudantes na futura área de trabalho/no ambiente acadêmico, de forma que o proporciona uma imersão na faculdade e no curso” (estudante 1 - 1º semestre)</p>
<p>“Não tenho ideia do que é” (estudante 2 - 1º semestre)</p>
<p>“Cursos, palestras, eventos extra aula” (estudante 3 - 2º semestre)</p>
<p>“Um projeto para além do seu curso” (estudante 4 - 2º semestre)</p>
<p>“Oportunidades nas áreas do curso que ampliam nossos conhecimentos e experiências práticas” (estudante 5 - 3º semestre)</p>
<p>“É como se fosse uma experiência a mais, já que muitas vezes na faculdade ficamos na teoria, mas em um projeto de extensão o aluno vai a campo” (estudante 6 - 3º semestre)</p>
<p>“Formação de estudantes para fora do currículo comum da universidade” (estudante 7 - 7º semestre)</p>
<p>“Acredito que este termo está relacionado a uma parte da academia que engloba os conhecimentos dos universitários em diálogo com os conhecimentos da sociedade. Não só como um retorno de saberes, mas como uma troca entre eles” (Estudante 8 - 8º semestre)</p>

Esses resultados confirmam que, não necessariamente, o semestre está relacionado com o saber em relação à Extensão. Assim como a estudante 2, ao não saber explicar a ação, poderia ser comparada à 8, retorno melhor elaborado, o mesmo pode acontecer com a estudante 1 em relação à resposta da 5. Não foi questionado a elas em que momento se depararam com esse conhecimento no curso, mas se infere — e reafirma — que pode ter relação com vínculo

estabelecido a partir de como a aluna se posiciona e está aberta a experimentar e conhecer os diversos campos ofertados. Um exemplo disso é o relato da estudante 1 que comentou, precedentemente, conhecer Projetos intra e extra escolares, inclusive ofertados pelo Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação (DAFE). Outro, está no último posicionamento, novamente, da estudante 8 — cujo interesse de atuação é a Educação Social —, que pontua a importância da Extensão como uma *troca* de saberes.

Para entender mais sobre esse processo, a partir das palavras “imersão”, “teoria”, “ir a campo”, “diálogo”, “retorno” e “troca”, evoca-se o relato de duas entrevistadas sobre a percepção da Extensão Universitária a partir da sua experiência de anos na ação. Trazendo a sua perspectiva pessoal sobre como a experiência extensionista as afetam, relacionando com a vivência socioeducativa, é afirmado:

“A Extensão seria, para mim, a intersecção entre a Universidade e a Comunidade, aproximando-as e trazendo a comunidade para dentro desse espaço. Embora em outros casos a gente não veja isso acontecendo, no PPSC nós vemos! E todo o processo de chegar e de estar dentro da UFRGS, que é um espaço que geralmente algumas pessoas não se sentem pertencentes e nem enxergam a possibilidade de estar um dia, nem que seja para uma medida socioeducativa, eu acho que é, de certa forma, revolucionário. E a extensão é, também, uma forma da gente ter contato com a realidade da prática do lado de fora da Universidade” (L. I.)

“Eu penso que é, principalmente, a questão do diálogo, do que a gente estuda, vivencia, aprende e troca dentro da Universidade, para as pessoas de fora e para a Rede também. Essa última é uma das pontas, porque o PPSC é, na verdade, eu acho, que uma das únicas Extensões, pelo menos na FACED, que está dentro de uma Rede e não é só para um público específico que faz um trabalho específico. Sabemos que a gente faz muito mais do que isso, já que várias outras funções que dávamos conta [...] É sobre isso: abrir as portas para as pessoas, que não têm o mesmo acesso que tivemos para poder estudar, poderem entrar na universidade. É levar o que a gente aprende e construir junto com as pessoas. Pelo menos, para mim, esse seria o objetivo principal.” (T. G.)

A consonância entre essas duas perspectivas trazidas pelas entrevistadas — acrescida da estudante 8 —, está em como “não é apenas sobre a sociedade que se almeja produzir impacto e transformação com a Extensão Universitária. A própria Universidade Pública, enquanto parte da sociedade, também deve também sofrer impacto, ser transformada” (BRASIL, 2020, p. 20). Por outro lado, percebe-se que o relato das participantes do questionário — com exceção da estudante mencionada acima —, está restrita apenas a essa contribuição

para a formação profissional. Apesar de se ter em vista que as respostas são de estudantes sem experiências extensionistas, nota-se a urgência de reafirmar a Extensão Universitária como uma via de *mão-dupla*, implicando na troca de conhecimento e saberes a partir do contato com a comunidade, vinculando teoria e prática (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016, p. 27).

No entanto, percebe-se que essa compreensão, por vezes, também pode alcançar as discentes com experiências na Extensão, percebendo-a por outro viés. As respostas, de igual forma, variam, apresentando diferenças e semelhanças em comparação com os outros retornos. Isso também pode dizer da relação de cada uma, não somente com o tempo em cada ação, mas na intensidade do processo, como se pode notar abaixo:

<p>“Fazer algo além do que o curso fornece, outras áreas de conhecimento e desenvolvimento?” (estudante 9 - 3º semestre)</p>
<p>“É uma ação para além da sala de aula. Eu aprendi MUITO como bolsista de extensão, foi uma experiência que me abriu muitos contatos dentro e fora da universidade” (estudante 10 - 4º semestre)</p>
<p>“Projetos que expandem o espaço da Universidade” (estudante 11 - 8º semestre)</p>
<p>“Significa levar o trabalho da universidade para a comunidade externa” (estudante 12 - 9º semestre)</p>
<p>“Uma possibilidade de formação e investimento na formação para além do currículo pré estabelecido, o que permite um maior aprofundamento em áreas que a grade do curso normalmente não daria ênfase” (estudante 13 - 9º semestre)</p>

Interessante notar que a estudante 9 utilizou um ponto de interrogação, como se não estivesse certa da sua resposta — embora tenha sido pedido uma explicação do ponto de vista pessoal. Essa foi a mesma que assinalou estar como extensionista apenas durante dois meses e, possivelmente, por um receio em estar equivocada devido a uma participação mais curta, argumentou cautelosamente. Percebe-se que apenas uma das discentes explicitou a experiência na Extensão Universitária como significativa à sua formação, pela ampliação dos contatos com a Rede interna e externa à Universidade, assim como o relato de T. G. No mais, há consonâncias

de discursos em que abordam a Extensão Universitária como, novamente, algo para *além*, inclusive entre as entrevistadas a seguir, quando questionadas sobre o mesmo assunto:

“Eu acredito que a Extensão Universitária é uma possibilidade dos alunos vivenciarem uma situação que tenha, de alguma forma, uma conexão com o curso que está, mas junto de outros estudantes, de outros cursos. Em algum momento, eu acredito que tudo se inter-relaciona e que a Extensão seja isso: para além do que tá no currículo e para além do que vamos estudar nas disciplinas.” (G. C.)

“Eu penso que a Extensão Universitária é uma ‘dívida’, de alguma forma, que a Universidade tem com a sociedade, pelo investimento que é colocado sobre os nossos estudos, por estarmos em um lugar público. [...] Eu penso que a Extensão acaba sendo tudo o que a gente estuda; toda a nossa dedicação; todo o conhecimento saindo de dentro da Universidade para a sociedade. Eu penso que a Pesquisa acaba ficando muito no universo acadêmico e a Extensão não! Ela é um braço da Universidade, dentro das comunidades, de modo geral. Eu penso nela como algo mais abrangente e que consegue abraçar o que a gente está pensando, cientificamente; e o que a gente está produzindo de conhecimento, dando para as comunidades. Então eu me via muito nesse processo, de estar fazendo um trabalho para a sociedade e o que eu venho pensando para a Socioeducação é um trabalho que eu estou fazendo para o fora e não deixando aqui dentro.” (J. F.)

Após aparecer nas falas da maioria das participantes, de ambos os processos da coleta de dados — inclusive das duas últimas entrevistadas, sendo a que ingressou recentemente na Universidade e outra que está afastada dela por mais tempo que as demais —, percebe-se como a Extensão é vislumbrada como sendo aquela que está para além dos intra e extramuros da Universidade. Sobre isso, de fato é preciso ter em vista que “a comunidade acadêmica não pode e não precisa estar fechada consigo mesma. Ela necessita se expandir. Ela tem esse papel e esse dever. Acima de tudo, ela sobrevive e se recria a partir do contato com essa diversidade, que é apresentada no mundo fora da universidade” (DEUS, 2020, p. 43). Contudo, isso não supõe o estabelecimento de relações da via de mão-única — em que apenas o conhecimento produzido na academia é relevante e deve ser distribuído —, mas o diálogo para com a comunidade externa ao espaço universitário (CASTRO, 2004, p. 7).

Tratar a Extensão Universitária como sendo e estando *fora* do currículo e daquilo que é apre(e)ndido em sala de aula, não está equivocado, mas sim — no conceito geral — simplificado. Portanto, apesar das percepções acerca da ação extensionista estarem edificadas

na relação indissociável com a comunidade — neste caso com os adolescentes —, surgem esses elementos para o questionamento do porquê a narrativa da via de mão-única ainda se apresenta, nos relatos de bolsistas — remontando uma história permeada por contradições, especialmente conceptivas sobre a Extensão. Pode ser que essa esteja ligada com o tempo de ingresso e egresso no curso e no Programa.

Cabe pontuar que as entrevistadas trouxeram a percepção da Extensão Universitária associada à Socioeducação, enquanto as participantes do questionário, possivelmente pela ausência de um questionamento nesse sentido, trouxeram a sua perspectiva sem a conexão a um campo específico. As diferenças que se notam são a ressignificação do trabalho, parecendo ser mais pessoal para as entrevistadas, do que para as estudantes do questionário, apesar de ambas serem assinaladas como “O que, para você, é Extensão?”. Pode ser que isso tenha acontecido pela plataforma e suas limitações. Também, pelo motivo de uma expressão mais dinâmica e aberta em relação às entrevistas e o espaço para comunicação.

Sobre o escopo da pesquisa e os objetivos a serem alcançados, entende-se que “a participação em atividades extensionistas permite aos estudantes, por um lado, aumentar seu engajamento social e desenvolver cidadania e, por outro, qualificar-se profissionalmente, tendo, na interação com a sociedade” (COELHO, 2014, p. 16). Todavia, não se pode afirmar que a falta de experiência na Extensão Universitária faria a discente estar aquém de qualquer conhecimento, assim como não acontece o mesmo com o campo Socioeducativo, em sua totalidade. Mencionado pela estudante 10, a vivência na Extensão — ainda que não seja no âmbito socioeducativo — contribuiu para a sua formação, culminando em muitos aprendizados. Esse ponto ressalta a fundamentalidade de se pensar na sua curricularização, não se constituindo como apenas mais uma ação obrigatória dentro da Universidade, e sem significado pelo viés compulsório, mas visando

[...] fortalecer aos alunos autonomia e protagonismo no seu processo de formação a partir do diálogo com as comunidades, provocando assim uma reconfiguração de saberes, onde a articulação entre ensino, pesquisa e extensão possa ser efetivada o mais próximo possível da sociedade, garantindo assim a construção de uma sociedade mais justa e na formação de cidadãos que cooperam e atuam fora dos muros das universidades (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 6).

À vista disso, deduz-se que a experiência extensionista no campo socioeducativo *pode* possibilitar a ampliação do olhar para a ação pedagógica, por meio da ressignificação e atribuição de valor ao processo. Os relatos, para além disso, evidenciam que a vivência acontece mediante as relações estabelecidas dentro do PPSC e pela forma como o trabalho é

construído/guiado com os adolescentes — ressaltado como uma exceção dentro dos Programas de Extensão existentes pelas (ex) bolsistas —, revelando o caráter de um trabalho pautado na via de mão-dupla. Constatou-se que o impacto da Extensão Universitária em Socioeducação sempre esteve para além da formação profissional — foco das respostas de muitas participantes do questionário; ela se constitui na humana — ponto levantado pelas entrevistadas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emergindo do desejo de me debruçar sobre & nas vivências do percurso acadêmico a partir da Extensão Universitária em Socioeducação, este trabalho se fundamenta na análise da percepção de (ex) bolsistas frente às suas experiências formativas nessa ação. Na busca por compreender os motivos que as trouxeram ao PPSC, a partir de um estudo qualitativo, deparei-me com uma complexa teia que une cada uma, revelando muitas convergências nas suas trajetórias — nada ao acaso. O vínculo, portanto, que guia o trabalho nesse espaço, parece estar com & para além da relação com os adolescentes.

Enquanto o processo de análise foi sendo aprofundado, os resultados se interligaram aos objetivos pretendidos, por meio de entrevistas e aplicação de um questionário. Ao buscar identificar os movimentos que levaram as estudantes à Extensão Universitária em Socioeducação — objetivo específico 1 —, revelou-se o desconhecimento das entrevistadas perante essas duas ações, com menor destaque no âmbito acadêmico, especialmente quando comparadas à IC. Os diversos campos de interesse para atuação, apresentados pelas (ex) bolsistas como possibilidade logo no início do curso, revelam, em sua maioria, a vontade pela prática em campos frequentemente visados no curso de Pedagogia — não incluindo a Socioeducação, de modo específico. Com isso, entende-se o quanto o ingresso no PPSC parece estar composto por “aleatoriedades”, seja pela oscilação entre a curiosidade e o interesse por um universo ainda não experimentado, seja pela possibilidade de remuneração e aprofundamento da formação em um espaço universitário. No entanto, vai-se concluindo que a dedicação, de quase toda uma graduação, a uma bolsa de Extensão em Socioeducação ser uma unanimidade, não é uma mera casualidade. Há razões pelas quais as bolsistas optam por permanecer no espaço, como: pelo vínculo; o acolhimento em equipe; a possibilidade de estabelecer contatos com as Redes de trabalho; a construção e o embasamento da sua prática a partir dos conhecimentos teóricos apreendidos, especialmente dentro do PPSC; e, tão importante e fundamental quanto, a relação com os adolescentes para aquelas que já o tiveram.

Já, visando entender como a experiência na Socioeducação pode contribuir para o posicionamento frente ao percurso formativo — objetivo específico 2 —, é preciso pontuar que essa não se limitou à escolha de uma área do campo escolar a ser realizado mediante estágio no curso, pois se amplia para além, nesta pesquisa. Tratou-se de vislumbrar como cada (ex) bolsista foi se constituindo pedagoga durante a experiência e as possíveis mudanças que essa situação motivou no olhar sobre a própria formação. Para além da ressignificação dos campos em que cada uma visa atuar, após o fim da Graduação, verifica-se como cada uma se percebe no

processo de identificação dos seus próprios esforços, êxitos, anseios, e postura diante do curso e dos desafios propostos na ação. Igualmente, infere-se que os posicionamentos críticos frente, principalmente, à escassez de estudos voltadas à Socioeducação no curso e da relação entre Pesquisa e Extensão, é um conhecimento potencializado pela experiência extensionista no campo socioeducativo. Isso, aliado à construção de uma prática, emancipatória.

Após o processo de análise, viu-se a necessidade de comparar as percepções em relação à contribuição da Extensão Universitária em Socioeducação na formação em pedagogia entre estudantes com e sem experiência — objetivo específico 3. Almejando contrastar as informações obtidas em ambos instrumentos de pesquisa, apresentam-se semelhanças e diferenças entre si que não correspondem, necessariamente, ao semestre em que a discente está cursando, mas aos seus interesses e proximidade com o campo. Assim como constatado, a maioria das participantes — incluindo as entrevistadas — acaba ingressando na Universidade com um olhar muito limitado para as possibilidades de atuação de uma pedagoga, inclusive no espaço acadêmico. A atribuição de valor pela resignificação do processo de formação, pode suceder a partir da imersão nos estudos e em ações para além do currículo, como a Extensão — não ocorrendo com todas as discentes. Por isso, capta-se que, conforme maior o tempo da & na experiência extensionista, estando em proximidade com ela — mesmo após a Graduação —, essa questão parece estar ainda mais desenvolvida.

Destarte, retoma-se a atenção à pergunta de pesquisa — Como a experiência na Extensão Universitária em Socioeducação pode contribuir para a formação em Pedagogia? —, sendo possível concluir que o impacto do trabalho construído *com* os adolescentes e vivenciado por inteiro, fortalece e constitui a formação profissional e humana de cada bolsista que dele participa, neste caso, independente do tempo de atuação. O cuidado, a atenção, a escuta sensível, a amorosidade e a esperança são elementos para além da teoria exercitadas nesse espaço, que exige potência. É estar resignificando as possibilidades de atuação na área e/ou consolidando as suas ideias iniciais do curso. É estar se desfazendo dos pré-conceitos, anteriores ao movimento emancipatório, e constituindo-se no exercício pedagógico, seja com os adolescentes, com a equipe e/ou consigo.

Os instrumentos utilizados, no que lhe concernem, puderam contribuir para a chegada dos resultados e das comparações de informações, aliado ao estudo teórico aprofundado sobre o problema de pesquisa. No entanto, reconhecem-se os limites deste trabalho, considerando que podem ser acrescentados e/ou aprofundados novos estudos sobre este campo, incluindo a qualificação do questionário, a partir da utilização em uma amostra maior e a ampliação de

outras questões. Além disso, ao perceber que alguns aspectos mencionados neste trabalho vão além do escopo proposto, evidencia-se outros pontos em aberto como os desafios e/ou contribuições da Extensão Universitária para a formação de uma socioeducadora, tanto de meio aberto, quanto de meio fechado; ou como a Extensão pode constituir-se importante na formação inicial e/ou continuada de uma socioeducadora. São algumas das possibilidades levantadas frente às reflexões produzidas que não pretendem ser supridas com este estudo, mas principiadas.

Logo, diante de tudo que foi exposto ao longo deste trabalho, é imprescindível ressaltar que, em contextos da desvalorização da Extensão Universitária, escrever sobre ela é também um ato de luta e resistência. Enquanto a sua curricularização é uma pauta, ao mesmo passo em que a Socioeducação está obtendo seu espaço no currículo da Pedagogia, este estudo é, também, uma forma de dar visibilidade a essas ações tão significantes ao percurso acadêmico, profissional e formativo das bolsistas — em todos os sentidos, tal como as entrevistadas já os ressaltaram. Com muitas *esperanças*, espera-se que esta pesquisa também possa, de certa forma, impulsionar a entrada de discentes neste universo de possibilidades.

Este trabalho, portanto, reafirma o quanto a experiência extensionista em Socioeducação é potência de (trans)formação. É fonte de aprendizado sobre a vida, resiliência e sobretudo, energia, percebida até mesmo perante a não unanimidade em boa parte dos retornos das informações obtidas, certificando que o percurso individual nessa ação respeita a singularidade de cada história e vivência em sua grandeza e intensidade. De certo modo, todas estão conectadas em sua trajetória acadêmica. Seria incoerente da minha parte ignorar os laços que as unem, inclusive a mim. Nada é ao acaso, inclusive esta escrita. São sincronicidades para além dos limites das (nossas) percepções.

Este não é o fim de uma jornada, é apenas o princípio de novos começos; das formações que nos constituem. Este estudo, portanto, celebra o percurso das colegas que sempre estiveram entrelaçadas. É, também, parte da minha história.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisca Bruna Sousa; ARAÚJO, Eleusina de Fátima Duarte; SILVA, Rejane Maria Gomes da. A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Acadêmica na Perspectiva dos Discentes do Curso de Pedagogia. *In: VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Anais eletrônicos*. CONEDU, 2019. Disponível em:

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD4\\_SA11\\_ID10659\\_24092019003137.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA11_ID10659_24092019003137.pdf). Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Dispõe sobre as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Parecer CNE/CES n.º: 608/18, de 3 de outubro de 2018. Relator: Gilberto Gonçalves Garcia. **Diário Oficial da União**. Brasília, Portaria n.º 1.350, de 17 dez. 2018, Seção 1, Pág. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 15 abr. 2020, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 26 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Parecer CNE/CP n.º: 5/2005, de 13 de dezembro de 2005 (2005b). Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução n.º. 1 de 15 de maio de 2006 (2006d). **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução n.º. 2 de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. **Código de Menores**. Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/16697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-lei n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 abr. 1931, Seção 1, Pág. 5800. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 dez. 1961, Seção 1, Pág. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 8.069, 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 jul. 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Oficial da União**. Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas: conceitos e princípios norteadores**. Coordenação técnica: Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília: (SDH) Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a. Disponível em: [http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros\\_e\\_Artigos/material\\_curso\\_de\\_formacao\\_da\\_ens/por%20uma%20pol%C3%ADca%20nacional%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o%20das%20medidas%20socioeducativas.pdf](http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/por%20uma%20pol%C3%ADca%20nacional%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o%20das%20medidas%20socioeducativas.pdf). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social — PNAS/2004; **Norma Operacional Básica — NOB/Suas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome — Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005a. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Extensão Universitária. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Manaus: UFMA. 2012a. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/re nex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo — SINASE**. Dispõe sobre as Medidas Socioeducativas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006c. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Coordenação técnica: Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília: (SDH) Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Socioeducacao-politica-publica.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CABRAL, Nara Grivot. **Saberes em Extensão Universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49409/000836465.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A Universidade, a Extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. 27 Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CASTRO, Roney Polato de; SANTOS, Vinícius Rangel dos. **Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, jan./jun. 2016.

CEPE. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolve aprovar a seguinte regulamentação relativa às Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS. Resolução n.º 04, de 28 de janeiro de 2004. Porto Alegre, 28 jan. 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-04-2004-de-28-01-2004>. Acesso em 22 abr. 2021.

CEPE. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolve aprovar normas gerais para atividade de Extensão Universitária. Resolução n.º 26, de 09 de julho de 2003. Porto Alegre, 04 dez. 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-26-2003-de-09-07-2003>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CEPE. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolve aprovar normas gerais para atividades de Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Resolução n.º 75, de 04 de dezembro de 2019. Porto Alegre, 04 dez. 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/resolucao-no-75-2019-de-04-12-2019>. Acesso em 22 abr. 2021.

CEPE. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolve estabelecer as seguintes normas básicas da Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como sobre o controle e o registro de suas atividades acadêmicas. Resolução n.º 11, de 24 de abril de 2013. Porto Alegre, 24 abr. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos-legislacao/copy\\_of\\_Res\\_CEPE\\_2013\\_011.pdf](http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos-legislacao/copy_of_Res_CEPE_2013_011.pdf). Acesso em: 22 abr. 2021.

CEPE. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolve estabelecer normas gerais para atividades de Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Resolução n.º 17, de 29 de abril de 2015. Porto Alegre, 29 abr. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-17-2015>. Acesso em 22 abr. 2021.

CEPE. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolve estabelecer a seguinte regulamentação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Resolução n.º 025, de 27 de julho de 2020. Porto Alegre, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2020/08/Res-025-Ensino-Remoto-Emergencial-ERE-versao-pagina.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6º ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, Geraldo Ceni. **O Papel Pedagógico da Extensão Universitária**. Em Extensão, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26682/16074>. Acesso em: 09 out. 2021.

COMGRAD. **Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Faculdade de Educação/UFRGS. Resolve reformular o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia com vigência a partir de 2020/1. Resolução n.º 08, de 26 de outubro de 2019. Porto Alegre, 26 out. 2019. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2020/03/RESOLUCAO\\_08\\_2019\\_ALTERACOES\\_CURRICULARES\\_PE\\_DAGOGIA\\_20\\_de\\_dezembro.pdf](https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2020/03/RESOLUCAO_08_2019_ALTERACOES_CURRICULARES_PE_DAGOGIA_20_de_dezembro.pdf). Acesso em: 25 abr. 2021.

CONSUN. **Conselho Universitário**. Decide aprovar a Política de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Decisão n.º 266, de 20 de novembro de 2012. Porto Alegre, 20 jul. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-266-2012>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CONSUN. **Conselho Universitário**. Decide aprovar o novo Regimento Interno da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Decisão n.º 138, de 15 de abril de 2016. Porto Alegre, 29 ago. 2014. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2016/08/RegimentoInternoFACED.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL - 1, 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100007&script=sci_arttext). Acesso em: 24 abr. 2021.

COSTA, Rafaela Aparecida Rodrigues. Identidade do Pedagogo: formação e atuação. In: XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). **Anais eletrônicos**. Paraná: EDUCERE, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16596\\_10509.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16596_10509.pdf). Acesso em: 26 abr. 2021.

CRAIDY, Carmem Maria. Medidas Socioeducativas e Educação. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine (orgs.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, pp. 74-89.

CRAIDY, Carmem Maria. Prefácio. *In*: SANTOS, Karine; CRAIDY, Carmem Maria; VIDAL, Alex; OLIVEIRA, Magda Martins de (orgs.). **Percursos com Adolescentes: ppsc 20 anos de histórias**. Porto Alegre: Evangraf, 2017, pp. 15-17.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Extensão Popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4749>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CUNHA, Ana Luiza Salgado. **A Experiência Como Prática Formativa de Estudantes na Extensão Universitária**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=104032](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=104032). Acesso em: 31 mar. 2021.

DEUS, Sandra de Fátima Batista de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria, RS: Editora PRE-UFSM, 2020. Disponível em: [https://www.ufmg.br/proex/renex/images/EBOOK - Sandra de Deus - Extensao Universitaria.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/images/EBOOK_-_Sandra_de_Deus_-_Extensao_Universitaria.pdf). Acesso em: 19 set. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORPROEX. I ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. *In*: Rede Nacional de Extensão - RENEX. Brasília, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FREITAS, Jéssica. A que Direitos Tenho Direito? direito da criança e do adolescente segundo jovens em conflito com a lei. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine (orgs.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, pp. 143-156.

GEBRAN, Raimunda Abou; ARANTES, Ana Paula Pereira; STÁBILE, Randall Freitas. **A Formação do Pedagogo no Brasil: fundamentos legais**. *Pedagogia em Foco*, Belo Horizonte, n. 8, 2013. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/1>. Acesso em: 25 abr. 2021.

GELLI, Sue Ellen dos Santos. **Potencialidades e Desafios da Socioeducação em um programa de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: um estudo qualitativo**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Bandeirante Anhanguera, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=151109](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=151109). Acesso em: 31 mar. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6° ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Thaís Saraiva. **Prestação de serviços à comunidade e o acompanhamento individual de adolescentes: experiências de uma pedagoga em formação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/211652/001114073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abr. 2021.

HUGO, Maéli Martins. **Experiências no Curso de Pedagogia: de que formação estamos falando?**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88154/000911218.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2021.

JÚNIOR, Alcides Leão Santos. **A Extensão Universitária e os Entre-laços dos Saberes**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=136670](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=136670). Acesso em: 31 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 26 abr. 2021.

MACEDO, Alexandra Lorandi; Reategui, Eliseo; Lorenzatti, Alexandre, Behar, Patricia. **Using Text-Mining to Support the Evaluation of Texts Produced Collaboratively**. Education and Technology for a Better World: Selected papers of the 9th World Conference on Computers in Education, Bento Gonçalves, Brazil. Springer, 2009. Disponível em: [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-03115-1\\_39.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-03115-1_39.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

MANAUT, Nayane Rocha. **Análise Sobre a Tendência da Trajetória Acadêmica dos Alunos do Curso de Pedagogia da UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163801/001025523.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na Pesquisa Social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Jaira Coelho. **A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28823/000772882.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As Diretrizes Curriculares Nacionais na Prática de um Curso de Pedagogia: estudo de caso na faculdade de educação da UFRGS/Porto Alegre - RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16396/000703829.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 abr. 2021.

NETO, José Francisco de Melo. Extensão Popular e Produção de Conhecimento. *In: \_\_\_\_\_*. **Extensão Popular**. 2º ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. Disponível em: <https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/extensao-popular/extensao-popular.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. A construção da Extensão Universitária no Brasil. *In: \_\_\_\_\_ (et al.)*. **Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da Extensão**. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFGM, 2013. 165 p. Disponível em: [https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_extens%C3%A3o-livro\\_8.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o-livro_8.pdf). Acesso em: 22 de abr. 2021.

OLIVEIRA, Giovanna Perez de. **O Jovem em Cumprimento de Medida Socioeducativa e a Escolarização: da relação com o saber à possibilidade de permanência**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199207/001100575.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abr. 2021.

OLIVEIRA, Ingrid Talita de Brito Prestes de. **Registro Fotográfico na Extensão Universitária: buscando um olhar sensível para o que não se quer ver**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/195593/001092228.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 abr. 2021.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. **Tecendo uma Manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela Extensão Universitária**. Tese (Doutorado em

Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104817/rosa\\_mmc\\_s\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104817/rosa_mmc_s_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 31 mar. 2021.

ROZA, Jacira Pinto da. **A Prática da Pesquisa no Processo de Formação de Professores em Pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo**. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17718/000723749.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SANTOS, Alfredo Balduino; ABIB, Stravos Wrobel; SANTOS, Vera Márcia Marques; SOUZA, Simone Santos; GOMES, Nardilene Pereira. **Extensão Universitária: a visão de acadêmicos da Universidade de Santa Catarina (UDESC)**. Em *Extensão Universitária*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 9-22, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/22609/13669>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. **Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior**. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 7, n. 1, p. 23-28, 28 maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087/pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

SANTOS, Karine. Apresentação. In: SANTOS, Karine; CRAIDY, Carmem Maria; VIDAL, Alex; OLIVEIRA, Magda Martins de (orgs.). **Percursos com Adolescentes: ppsc 20 anos de histórias**. Porto Alegre: Evangraf, 2017, pp. 19-23.

SANTOS, Karine; CRAIDY, Carmem Maria; VIDAL, Alex; OLIVEIRA, Magda Martins de. **Percursos com Adolescentes: ppsc 20 anos de histórias**. Porto Alegre: Evangraf, 2017, pp. 165-175.

SILVA, Daiane Trindade da Silva. **Formação e Prática: a percepção do socioeducador - um estudo no centro socioeducativo na cidade de Vilhena**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6103006](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6103006). Acesso em: 31 mar. 2021.

SILVA, Édio Raniere da. **A invenção das Medidas Socioeducativas**. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87585/000911217.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, Enio Waldir. **Extensão Universitária no Rio Grande do Sul: concepções e práticas**. Tese (Doutorado em Sociologia) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto

Alegre, 2003. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3780/000392869.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA, Maria Lúcia Araújo da. **Formação de Socioeducadores dos Serviços de Medidas Socioeducativas em meio aberto**. Dissertação (Mestrado) — Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4748971](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4748971). Acesso em: 31 mar. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. 2ª Edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

UBERTI, Luciane. Currículo da Pedagogia: qual o espaço da criação?. *In*: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner (orgs.). **Parafernália II: currículo, cadê a poesia?**. Porto Alegre: INDEPin, 2014, 130 p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214249/000948721.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 abr. 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Carta de Alfenas/Belo Horizonte. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta\\_Alfenas.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_Alfenas.pdf)>. Acesso em: 09 de out. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2026**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/pdi/PDI\\_2016a2026\\_UFRGS.pdf](http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf). Acesso em: 23 abr. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. **Projeto Político do Curso de Pedagogia: detalhamento do projeto pedagógico**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2017/09/Projeto-Pedagogico-Certificado.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. **Projeto Político do Curso: Licenciatura em Pedagogia**. Porto Alegre: UFRGS, jun. 2018. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC\\_Curso\\_PEDAGOGIA\\_FACED\\_2018\\_VERSAO-2019-1.pdf](https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC_Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf). Acesso em: 24 abr. 2021.

VIDAL, Alex; FREITAS, Jéssica; OLIVEIRA, Magda de. Medida de Prestação de Serviços à Comunidade: responsabilização, educação e liberdade. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine (orgs.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, pp. 176-187.

VIDAL, Alex; GENESINI, Ana Paula; SANTANA, Fernando; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; FREITAS, Jéssica; SZUCHMAN, Karine; OLIVEIRA, Magda

Martins de. Metodologias em Movimento. *In*: SANTOS, Karine; CRAIDY, Carmem Maria; VIDAL, Alex; OLIVEIRA, Magda Martins de (orgs.). **Percursos com Adolescentes: ppsc 20 anos de histórias**. Porto Alegre: Evangraf, 2017, pp. 25-44.

ZIRGER, Juliana. **Formação Política na Universidade: possibilidades a partir de (con)vivências na Extensão/UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77235/000896381.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 abr. 2021.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA**

Prezada Sra.

Você está sendo convidada a participar de um estudo que está sendo desenvolvido pela graduanda Laura Becker da Silva Silveira, com a coordenação da Prof. Karine dos Santos, intitulada “Percepção das Estudantes de Pedagogia na Extensão Universitária: tecendo experiências na Socioeducação”. Abaixo, esclarecemos os objetivos do estudo e as condições de participação.

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade analisar a percepção das estudantes de Pedagogia frente às suas experiências formativas na Extensão Universitária em Socioeducação, comparando as percepções em relação à contribuição para estudantes com e sem experiência.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa duas (2) bolsistas do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade - PPSC/UFRGS; duas (2) ex-bolsistas do mesmo Programa; e em torno de duas (2) estudantes de cada etapa do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS, sem experiência na Socioeducação.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** A pesquisa será realizada de forma remota por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais, com bolsistas e ex-bolsistas do PPSC, pela plataforma de chamada de vídeo online Google Meet, em horários combinados.

**SOBRE A ENTREVISTA:** Serão solicitadas algumas informações básicas e aprofundadas sobre as percepções das bolsistas e ex-bolsistas acerca da sua experiência na Extensão Universitária em Socioeducação, para a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS.

**RISCOS:** Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos decorrem da possibilidade de algum constrangimento, considerando que as questões a serem abordadas estão estreitamente vinculadas às percepções individuais de cada discente sobre a sua formação. Para minimizá-lo, a estudante tem liberdade de se recusar a responder a entrevista ou alguma

questão em específico, podendo solicitar a não utilização das suas respostas, tendo a sua inscrição interrompida e/ou cancelada a qualquer momento, conforme seu interesse.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Para isso, além da utilização de nomes abreviados, procederemos com o cuidado para preservar a identidade de cada envolvido.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, colaborando para o estudo da Extensão Universitária em Socioeducação como contributiva para a formação em Pedagogia.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

---

Nome do participante

---

Assinatura do participante

---

*Karine dos Santos*  
Coordenador(a) da pesquisa

Porto Alegre, \_\_\_\_ de setembro de 2021.

Agradecemos a sua autorização e a participação, desde já. Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Para isso, basta entrar em contato com:

Pesquisadora Responsável: Karine dos Santos, telefone (51) 998155365, e-mail: [karinesan@gmail.com](mailto:karinesan@gmail.com).

Graduanda: Laura Becker da Silva Silveira, telefone (51) 998741808, e-mail: [laurabeckerrs@outlook.com](mailto:laurabeckerrs@outlook.com)

## APÊNDICE B - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

### 1 - Introdutórias:

- Em que ano você entrou para o curso de Pedagogia?
- Em qual semestre você entrou no Programa?
- Há quanto tempo você está/esteve no PPSC?

### 2 - Percorso Formativo e Socioeducação:

- Quando você se notou interessada pela Socioeducação? Foi apresentada como possibilidade desde o início do curso?
- Quando você entrou no curso, já tinha alguma área de interesse em seguir? Você nota consonância com a área de atuação de agora?
- Você pretende seguir/seguiu trabalhando nesse campo ou tem a vontade em optar por outros?

### 3 - Experiência na Extensão Universitária:

- Como foi o seu ingresso na Extensão Universitária? Foi impulsionada pelo campo, remuneração ou por outros motivos?
- E para você, o que é Extensão Universitária?
- Você consegue ver alguma contribuição da Extensão para a sua formação em Pedagogia? Como?

### 4 - Outras:

- Qual era a sua função no PPSC?
- O que é ser essa referência? Você nota ter tido alguém como referência no trabalho? E você se nota como referência de alguém?
- Você já se notou com medo em algum momento?
- Você já teve que acompanhar algum adolescente até a FASE<sup>37</sup>?
- O que você entende ser a Medida Socioeducativa?
- Você se sente preparada para atuar no trabalho presencial a partir da bagagem do trabalho remoto? Como você se sentiria?

---

<sup>37</sup> Fundação de Atendimento Socioeducativo.

## **APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO**

Prezada Sra.

Você está sendo convidada a participar de um estudo que está sendo desenvolvido pela graduanda Laura Becker da Silva Silveira, com a coordenação da Prof. Karine dos Santos, intitulada “Percepção das Estudantes de Pedagogia na Extensão Universitária: tecendo experiências na Socioeducação”. Abaixo, esclarecemos os objetivos do estudo e as condições de participação.

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade analisar a percepção das estudantes de Pedagogia frente às suas experiências formativas na Extensão Universitária em Socioeducação, comparando as percepções em relação à contribuição para estudantes com e sem experiência.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa duas (2) bolsistas do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade - PPSC/UFRGS; duas (2) ex-bolsistas do mesmo Programa; e em torno de duas (2) estudantes de cada etapa do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS, sem experiência na Socioeducação.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao aceitar participar deste estudo você preencherá um questionário online, com previsão de quinze minutos para o seu preenchimento. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com a Prof. Karine dos Santos e/ou a graduanda Laura Becker da Silva Silveira.

**SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão solicitadas algumas informações pessoais, perguntas de escolhas simples e respostas dissertativas sobre a sua experiência formativa no curso de Pedagogia na UFRGS e o seu conhecimento e/ou participação na Extensão Universitária, também em Socioeducação.

**RISCOS:** Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos decorrem da possibilidade de algum constrangimento, considerando que as questões a serem abordadas estão estreitamente vinculadas às percepções individuais de cada discente sobre a sua formação. Para minimizá-lo, a estudante tem liberdade de se recusar a responder o questionário ou solicitar a não utilização das suas respostas, tendo a sua inscrição interrompida e/ou cancelada a qualquer momento, respeitando o seu interesse.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Para isso, além da utilização de nomes fictícios, procederemos com o cuidado para preservar a identidade de cada envolvido.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, colaborando para o estudo da Extensão Universitária em Socioeducação como contributiva para a formação em Pedagogia.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

---

Nome do participante

---

Assinatura do participante

*Karine dos Santos*

---

Coordenadora da pesquisa

Porto Alegre, \_\_\_\_ de setembro de 2021.

Agradecemos a sua autorização e a participação, desde já. Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Para isso, basta entrar em contato com:

Pesquisadora Responsável: Karine dos Santos, telefone (51) 998155365, e-mail: [karinesan@gmail.com](mailto:karinesan@gmail.com).

Graduanda: Laura Becker da Silva Silveira, telefone (51) 998741808, e-mail: [laurabeckerrs@outlook.com](mailto:laurabeckerrs@outlook.com).

## APÊNDICE D - QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

### 1 - Abertas:

- Qual seu nome e primeiro sobrenome?\*
- Em que ano você ingressou na UFRGS?\*
- Você já sabe qual/quais áreas quer seguir dentro da Pedagogia? Se sim, qual/quais?\*
- Você trabalha atualmente em algum campo da Pedagogia? Se sim, qual?\*
- De acordo com os seus conhecimentos perante as disciplinas cursadas ou diálogos estabelecidos no curso até agora, quais são as áreas de atuação de Pedagoga, além da escola?\*
- Você já ouviu falar em Socioeducação? Se sim, o que você sabe?\*
- Se você já participou, por quanto tempo foi e em quais ações (Projetos e/ou Programas)?
- Mesmo que não tenha participado, o que significa o termo “Extensão Universitária” para você (em suas palavras)?\*

### 2 - Fechadas:

- Você já repensou, em algum momento desde que entrou no curso, sobre qual área de atuação seguir? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Não lembro.\*
- Você já participou de algum Projeto ou Programa de Extensão Universitária na UFRGS ou em outra Universidade? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Não lembro/Não sei.\*

### 3 - Múltipla escolha:

- Em que semestre você está? Caso esteja entre dois ou mais semestres, indique quais são. ( ) 1º semestre; ( ) 2º semestre; ( ) 3º semestre [...]; ( ) Outros\*