



PEDAGOGIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Constructos
pela Teoria do Ensino
Desenvolvimental



Andréa Kochhann



CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Antonio Almeida (in memoriam)

Coordenação da Editora Kelps

Waldecil Barros

Leandro Almeida

Conselho Editorial

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)

Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)

Profª. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)

Profª. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Profª. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

Profª. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)

Profª. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Profª. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás)

Profª. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão

(Universidade Fernando Pessoa. PT)

Profª. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Andréa Kochhann

PEDAGOGIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Constructos pela Teoria do
Ensino Desenvolvidamental

Goiânia | 2025

 EDITORA
KELPS

Copyright © 2025 by Andréa Kochhann

EDITORA KELPS

Rua 19 nº 100 – St. Marechal Rondon

CEP 74.560-460 – Goiânia-GO

Fone: (62) 3211-1616

E-mail: kelps@kelps.com.br

homepage: www.kelps.com.br

DIAGRAMAÇÃO

Victor Marques

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

Emilly Luiza Vidal da Costa CRB1 (1ª Região) 3822

K76 Kochhann, Andréa.

Pedagogia da extensão universitária: constructos pela teoria do ensino desenvolvimental./ Andréa Kochhann. – Goiânia: Kelps, 2025.

78 p.

ISBN: 978-65-5253-526-9 (Impresso)

ISBN: 978-65-5253-527-6 (E-book)

1. Produção Acadêmica. 2. Universidade. 3. Extensão.
4. Ensino Superior. I. Título.

CDU: 378

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito da autora. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2025

SUMÁRIO

7	PREFÁCIO
11	APRESENTAÇÃO
17	CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA-CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL
35	CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL
55	CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL PELA MODELAÇÃO EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
65	CONSIDERAÇÕES
71	REFERÊNCIAS



PREFÁCIO

Tenho a satisfação de apresentar aos leitores mais uma obra de Andréa Kochhann, doutora em Educação pela Universidade de Brasília. É professora da Universidade Estadual de Goiás, onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias e coordena o Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI). Há mais de 20 anos no magistério, vem se dedicando, também, à pesquisa e à extensão em áreas como formação de professores, políticas curriculares, gestão pedagógica e processos pedagógico-didáticos. Ao longo dessas décadas, tem se aprofundado, mais especificamente, no estudo da natureza e das funções da Extensão Universitária numa perspectiva crítica e inovadora, incluindo estudos comparados principalmente no âmbito da América Latina. Nos últimos anos, vem compartilhando suas ideias não somente com pesquisadores brasileiros mas, também, de vários países da América Latina.

O comprometimento teórico e prático de Andréa Kochhann com a temática da Extensão Universitária a levou a conceber essa função da Universidade como processo formativo, isto é, como práxis educativa acadêmica que inclui uma simbiose entre prática e aprendizagem teórico-conceitual, recusando a visão cooperativista e assistencialista ainda bastante comum em instituições universitárias. Para ela, a falta de maior clareza por parte dessas instituições em relação à concepção e sentido da Extensão Universitária enquanto práxis acadêmica, processual e orgânica impede assumi-la como atividade pedagógica

intencional que deve incluir a apropriação de conteúdos e habilidades requerendo, portanto, um processo de ensino-aprendizagem.

Frente a essa constatação, propõe a adoção do modelo acadêmico de ações extensionistas que pode assegurar não somente a relação entre a Universidade e a sociedade mas, também, a compreensão da dimensão científica e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o que se justifica a tese da curricularização da Extensão Universitária. Com efeito, tem sido consensual no campo da educação que as funções básicas da universidade são o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo que boa parte dos pesquisadores têm o entendimento de que o ponto de convergência entre elas é o ensino. É nessa função que se dá apropriação de conhecimentos e os meios de produção de conhecimentos novos, elementos necessários às atividades de Extensão.

Por outras palavras, é no ensino que os estudantes podem desenvolver seu pensamento por meio dos conhecimentos dos quais se apropria, condição para serem inseridos em atividades de extensão. Em síntese, na Extensão Universitária se combinam ensino e pesquisa, em que os alunos podem desenvolver competências e habilidades do pensar e atuar numa realidade concreta, com rigor, criatividade e criticidade.

Tendo por base essas premissas, a autora defende que os projetos de extensão, referentes a algum tipo de prática educativa em vários espaços da sociedade, implicam ações de ensino-aprendizagem conexas aos conteúdos e habilidades das disciplinas do curso e sugere, como referência pedagógica para a implementação dessas ações, a Teoria do Ensino Desenvolvimental formulada pelo psicólogo e pedagogo russo Vasili Davidov.

Nessa teoria, o objetivo do ensino-aprendizagem é a formação do pensamento teórico-conceitual visando o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas ligadas ao pensar e ao agir. Desse modo, ela se põe como questão investigativa como os princípios da Teoria do Ensino Desenvolvimental podem ser aplicados nas ações de formação em projetos de Extensão Universitária. A presente publicação, produto de estágio de pós-doutorado contém, precisamente, o resultado de investigação teórica sobre essa questão.

O estudo de Andréa Kochhann vem a ser uma excelente contribuição não somente para o cumprimento da exigência da Resolução do CNE/CES n. 07 de 2018 que obriga a curricularização da Extensão Universitária em todos os cursos de graduação como, também, para os modos de efetivação da formação acadêmica, ética e cidadã dos estudantes. Em minha opinião, se a todo currículo escolar corresponde uma prática pedagógico-didática, nada mais oportuno do que oferecer aos responsáveis pela Extensão nas instituições de ensino superior uma proposta para as atividades de ensino-aprendizagem, a fim de assegurar a dimensão pedagógica dessa função da Universidade.

Desse modo, falar em dimensão pedagógica significa remeter às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. Conforme entendimento inspirado na teoria histórico-cultural formulada por Vigotski, os indivíduos se formam e se desenvolvem pela apropriação de capacidades humanas social e historicamente constituídas, materializadas nos conhecimentos escolares. Não é suficiente, portanto, em atividades de extensão, a mera vivência de problemas reais ou o domínio prático de conhecimentos.

O que importa quanto à formação e desenvolvimento humanos é o domínio dos procedimentos gerais de pensar e agir em cada disciplina do currículo, isto é, o conhecimento teórico-conceitual, como meios de pensar e atuar na realidade. É este o sentido da curricularização do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem presentes nas ações de Extensão. É assim que o resultado pedagógico de uma atividade curricular se expressa em aprendizagens efetivamente interiorizadas, ou seja, em mudanças qualitativas nas capacidades intelectuais, afetivas e morais das pessoas envolvidas nessa atividade.

Sem essa dimensão pedagógica, o processo formativo na Extensão fica reduzido ora ao assistencialismo ora ao praticismo, privando os estudantes da oportunidade de juntar, na sua formação acadêmica, os conhecimentos e modos de pensar internalizados num curso e os problemas reais vivenciados nas atividades sociais e comunitárias.

Em suma, os estudos de Andréa Kochhann abrem caminhos para uma compreensão mais científica, mais aberta e inovadora sobre a natureza, o campo teórico-conceitual e as funções da Extensão

Universitária, assim como trazem preciosas indicações para os responsáveis pelo planejamento e implementação dessa função nas instituições universitárias. Que pesquisadores, assessores técnicos, professores universitários e estudantes desfrutem das contribuições oferecidas neste livro.

Em Goiânia, julho de 2025

José Carlos Libâneo



APRESENTAÇÃO

O objeto da presente escrita é o processo ensino-aprendizagem na Extensão Universitária, compreendida como uma atividade acadêmica que possibilita, quando se trata de ações de formação, em variados espaços, por meio de projetos, a formação do pensamento teórico-conceitual¹ e, assim, contribuir para a formação teórica, crítica e emancipadora, do estudante, tanto no processo inicial quanto continuado dessa formação.

Para isso, é preciso que os agentes envolvidos nessa formação tenham consciência de suas escolhas teóricas e metodológicas para a realização dos projetos extensionistas. Conforme orientações das políticas de Extensão Universitária, no caso do Brasil, a concepção dos projetos de extensão abrange as dimensões acadêmica, processual e orgânica, pela práxis (Forproex, 2001, 2012).

1 Davydov se valeu da terminologia “pensamento teórico”, que significa pensamento teórico-científico, termo que por si só, na dialética histórica materialista, já é científico, no sentido de que “científico” se refere à captação da essência das coisas para além da experiência empírica, portanto, teórica. Da mesma forma, significa pensamento teórico-conceitual, que também na dialética histórica materialista, significa pensamento teórico por si só, que é conceitual. O pensamento teórico é o processo de reprodução, na mente, das formas universais das coisas – a essência. Os conceitos expressam essas formas universais, ou seja, a essência, que se expressa na forma de conceitos. Isso significa que o pensamento opera por conceitos. O pensamento teórico, significa pensar por meio de conceitos, que significa a revelação, a manifestação, das inter-relações dos objetos de conhecimento dentro de um todo. Por isso, um conceito é sempre um sistema de conceitos. Assim, usaremos em nosso texto a terminologia pensamento teórico-conceitual. Vide Davydov (1988).

O tema que muito instiga a autora surgiu pelas suas inquietações decorrentes dos anos de coordenação do GEFOP – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, que em 2025 completa 19 anos, vinculado à Universidade Estadual de Goiás (UEG), bem como dos três anos de gerência de Extensão da UEG, somados aos projetos de extensão e pesquisa que realizou e realiza enquanto docente universitária, desde 2002.

No campo acadêmico, pode-se dizer que a extensão sempre fez parte de suas investigações, mesmo de forma indireta, pois se dedicava a estudar o currículo. No mestrado em educação que fez na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GO), sob orientação da Dra. Íria Brzezinski analisou o currículo do curso de Pedagogia da UEG e constatou que a maior fragilidade do mesmo era a Extensão Universitária e a maior potencialidade era a práxis. Assim, novas inquietações surgiram e a autora continuou suas pesquisas com esses dois elementos.

Com esse cenário desenhado continuou sua investigação no doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), tendo a Dra. Kátia Curado Silva como orientadora, que teve como objeto de estudo a formação docente pela Extensão Universitária (Kochhann, 2019), chegando a práxis. O objetivo geral da tese foi analisar as perspectivas e os limites da Extensão Universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação inicial de professores.

A pesquisa procurou mostrar como os projetos extensionistas podem atuar no processo formativo dos estudantes, ou mais especificamente, como a Extensão Universitária, a partir da unidade teoria-prática, podem assegurar que o ensino e a pesquisa se nutram das atividades de extensão e estas, por sua vez, possam retornar ao ensino e à pesquisa.

A escolha do tema desta pesquisa se deve, também, ao fato de a revisão de literatura apontar que os conceitos sobre Extensão Universitária no Brasil não são trabalhados de forma sistematizada e, principalmente, poucos estudos evidenciam vínculos com concepções teóricas. Na pesquisa de doutorado foi realizado um mapeamento e análise de trabalhos referentes ao tema em Revistas Qualis A1 e A2, o Banco de dados da CAPES, e os trabalhos da ANPED e do CBEU. Nos trabalhos mapeados e analisados, confirma-se que a temática tem sido

pouco estudada nos últimos quatro anos, ou pelo menos, não têm sido publicados os resultados de estudos dessa área. Dos 2.804 trabalhos analisados, apenas 18 abordaram a temática formação docente e Extensão Universitária, representando 0,64% do total.

Nesses trabalhos foi constatado, também, que um dos motivos para as poucas produções e os limites emergidos seria a não apropriação por parte da universidade do real papel da Extensão no processo formativo devido à falta de compreensão da concepção e do sentido da Extensão Universitária enquanto práxis, acadêmica, processual e orgânica e/ou à falta de assunção por parte das instituições e dos pares, especificamente, das possibilidades de integração entre extensão e processo formativo, bem como a falta de um conceito claro para a Extensão Universitária e sua aproximação com teorias educacionais, o que pode indicar desenvolvimento de atividades sem de fato ter uma sistematização teórico-conceitual e metodológico, sendo meramente um praticismo. Desse modo, a Extensão Universitária compreendida enquanto atividade meramente prática não apresenta conteúdos a serem apropriados e transformados em conhecimento teórico.

Dessarte, novas inquietações surgiram e por isso a escrita que compõem esse livro, é reflexo de toda caminhada acadêmica e profissional da autora, mas também de uma pesquisa de pós-doutorado, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GO), tendo como orientador o Dr. José Carlos Libâneo. Portanto, em estudos recentes (Kochhann, 2020) venho me apropriando da Teoria do Ensino Desenvolvidor, que trabalha a perspectiva da educação e do ensino voltado para o desenvolvimento humano. Dando sequência ao desenvolvimento dos meus interesses acadêmicos, centrados na relação entre Extensão Universitária e formação do estudante, o foco agora é aprofundar-me na relação possível entre a Teoria do Ensino Desenvolvidor e projetos de Extensão Universitária, que podem primar pelo processo ensino-aprendizagem de conteúdos, em suas ações de formação. Salienta-se que nem todos os projetos de Extensão Universitária podem oferecer ações de formação e primar pelo processo ensino-aprendizagem.

Dando continuidade em nossos estudos, realizamos novo mapeamento e análise de trabalhos no repositório Scielo, agora

relacionando Extensão universitária com a Teoria do Ensino Desenvolvidor. Com o descritor “Ensino Desenvolvidor” encontramos 3 trabalhos e pelo descritor “Extensão Universitária” encontramos 13 trabalhos. Inferimos que os trabalhos de Extensão Universitária não apresentam em seu escopo uma ampla discussão conceitual sobre a temática e tão pouco sobre Teoria do Ensino Desenvolvidor; por sua vez, trabalhos vinculados a essa teoria não fazem menção à Extensão Universitária, constatações que justificam a realização da presente pesquisa.

Ademais nos últimos 5 anos tenho participado efetivamente de congressos na América Latina, como palestrante, mediadora de mesas de debates e de grupos de comunicação, o que tem me possibilitado conhecer como os países latinos apresentam de concepção e sentidos quanto a Extensão Universitária. A cada congresso que participo, como protagonista, novas inquietações vão surgindo.

Destarte, considerando inquietações advindas de vários estudos ao longo dos últimos 20 anos em que a pesquisadora esteve debruçada na compreensão teórico-metodológico da Extensão Universitária no Brasil, elegemos como questão de presente investigação: “Como os princípios da Teoria do Ensino Desenvolvidor podem ser aplicados nas ações em projetos de formação de Extensão Universitária?”. Tendo em vista pressupostos teóricos dessa teoria, são apontadas outras perguntas: como se define o conceito de Extensão Universitária pelo método lógico-histórico? Como organizar atividades de ensino na extensão com a formação de conceitos? Quais são os procedimentos a serem levados em conta na organização da atividade de estudo na perspectiva do ensino desenvolvidor em ações de formação de Extensão Universitária?

Saliento que as minhas angústias pairam na questão pedagógica, especificamente, em questões metodológicas. Defendo que a extensão é práxis, é formação teórico-prática, é constituição de conceitos, é a constituição do pensamento lógico-conceitual, é o desenvolvimento de capacidades e habilidades do pensar e agir, é desenvolvimento de habilidades teóricas na vivência prática. Dessa forma, percebo que por uma constituição histórica-social-política-econômica, a extensão universitária carrega marcas epistemológicas que aos poucos, no Brasil e

América Latina, vem sendo ressignificada, conforme nossas pesquisas. Mas, não basta a questão epistemológica.

A ressignificação na minha compreensão perpassa por questões pedagógicas-metodológicas. Quais metodologias estão sendo utilizadas para se pensar em ações de projetos de extensão? Podem ser várias metodologias. Creio que o objeto/tema dos projetos de extensão podem indicar a metodologia. Geralmente nos meus projetos as ações de extensão, independente do objeto/tema, temos como pano de fundo a formação conceitual. Nesse caso, me remeto a Teoria do Ensino Desenvolvidor, enquanto pedagogia/metodologia que pode ser o embasamento para as ações que serão planejadas no projeto de extensão.

A proposta teórica formulada por Davydov sobre o ensino desenvolvidor possibilita avançar, na minha visão, para a construção de uma didática do ensino desenvolvidor no Ensino Superior, especialmente no que diz respeito à sua aplicação às atividades de Extensão Universitária. Adotou-se como procedimento investigativo a pesquisa bibliográfica mediante consultas a obras de autores vinculados ao materialismo histórico e dialético, (Marx, 1979), ao tema da Extensão Universitária (Kochhann, 2019, 2021) e à Teoria do Ensino Desenvolvidor (Davydov, 1988, Libâneo, 2016).

Em 2021 e 2022 lancei livros discutindo a epistemologia da extensão universitária e agora avanço para a pedagogia da extensão universitária. Retomamos questões epistemológicas mas, apresentamos questões pedagógicas. É preciso compreender que uma coisa é a epistemologia da Extensão Universitária, outra coisa é o ensino desenvolvidor na extensão. Não é o ensino desenvolvidor que dá suporte à epistemologia da extensão. Nem a epistemologia da extensão dá suporte ao ensino desenvolvidor.

A epistemologia trata dos processos de conhecer em termos gerais, independentemente de situações escolares. Ela se ocupa do estudo do conhecimento, busca responder a questões fundamentais sobre a natureza, a origem, os limites e a validade do conhecimento. A partir daí entra a pedagogia. Portanto, a visão epistemológica influencia o trabalho pedagógico/processo de ensino-aprendizagem, dá uma direção ao processo de ensino-aprendizagem. Toda teoria pedagógica

está associada a uma epistemologia, isto é, a uma compreensão do conhecimento, mas não se confunde com ela.

Com esse panorama alego que a partir da compreensão epistemológica da Extensão Universitária podemos avançar na compreensão da pedagogia ou das pedagogias da Extensão Universitária. Assim, busquei elementos na Teoria do Ensino Desenvolvimental para pensar uma pedagogia da Extensão Universitária. Não quero com esse livro defender que a Extensão Universitária precisa vivenciar suas atividades pela Teoria do Ensino Desenvolvimental. O que julgo é que precisa ser desenvolvida por uma pedagogia. Trato minhas contribuições como forma de pensar o nosso agir, de forma conceitual e prática.

Outra questão que gostaria de realçar é que defendo a Extensão Universitária, pois compreendo epistemologicamente que a Extensão se efetiva como a que defendo nas universidades, que atuam não somente com o ensino, mas com a pesquisa, as quais deveriam cumprir com o princípio constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Lógico que algumas instituições do ensino superior, como faculdades, podem fazer esse movimento também, mas não são obrigadas, salvo queiram evoluir para universidade.

Dessa forma, o livro está organizado com os seguintes tópicos: “A constituição histórica-conceitual da Extensão Universitária no Brasil”, “A constituição lógico-conceitual da Teoria do Ensino Desenvolvimental” e uma unidade entre esses dois itens, intitulado “Constituição lógico-conceitual pela modelação em Extensão Universitária”. Visamos analisar como a Teoria do Ensino Desenvolvimental pode ser aplicada na organização do processo ensino-aprendizagem em ações de formação por meio de projetos de extensão para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual. Defendemos o vir a ser da Teoria do Ensino Desenvolvimental na Extensão Universitária – TEDEU ou Extensão Desenvolvimental – ED.

Andréa Kochhann



CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA-CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Para analisar a Extensão Universitária no Brasil é preciso compreender a universidade brasileira, a qual está inserida em um contexto histórico, contraditório em si e em sua configuração. Não se pode olhar o imediato e julgar com base na realidade aparente. A historicidade e as mediações são importantes para compreender a totalidade, bem como analisar a realidade buscando sua essência. São muitos os elementos contraditórios e dialéticos de ordem política, econômica, social, cultural e ideológica que influenciam na configuração de uma determinada realidade. Destarte, para sair da aparência e chegar à essência, ou seja, sair da síntese e chegar à síntese, é preciso considerar as múltiplas determinações do objeto (Marx, 1979).

Foi na Idade Média que surgiu a universidade como um espaço de discussão religiosa, no campo teológico sendo que, para Sousa (2000, p. 13), “as universidades tiveram um importante papel na consolidação do cristianismo, na medida em que participam da formação do corpo eclesiástico do qual a igreja necessitava”. Salienta-se que o período medieval – quase mil anos (476 a 1453) – foi dominado pelas explicações religiosas dos fenômenos, explicações essas que dominavam também a política e a economia por ser uma característica filosófica da constituição da universidade.

Nesse período histórico, pode-se apontar traços do que hoje se compreende como a Extensão Universitária quando a Universidade já cumpria com seu papel social de ajudar os mais carentes por meio da

religiosidade, em formas de assistencialismo. As atividades de extensão datam de 1269, com ações de filantropia e de caráter religioso, realizadas pelo mosteiro de Alcobaça, Portugal (Miguens Jr e Celeste, 2014), lembrando que as universidades da Idade Média eram de caráter religioso e não faziam referência às aprendizagens que os estudantes tinham e nem mesmo se participavam efetivamente das ações filantrópicas.

Seguindo uma lógica temporal, no final do período medieval, as explicações religiosas passam a ser questionadas e substituídas por explicações humanistas que marcam um período de grandes mudanças e, talvez do rompimento do *status quo* da religiosidade para a ciência.

Com efeito, o mundo moderno se inicia e apresenta o humanismo como o pensamento pedagógico que passa a influenciar todos os campos. Assim, os séculos XV, XVI e XVII, caracterizam o período de estabelecimento das universidades com características diferentes do período medieval. A primazia do pensamento religioso com base na fé na perspectiva da teologia medieval, cede lugar à concepção humanista, com base na razão, na racionalidade científica, no antropocentrismo. A Extensão Universitária acompanha essas mudanças. Agora, não mais meramente filantrópica e assistencialista, começa a ganhar novos traços, influenciados pela realidade do momento histórico do capitalismo comercial (Kochhann, 2019).

Foi com a Revolução Industrial, em 1760, na Inglaterra, que a sociedade apresenta mudanças mais significativas no campo do capitalismo e as demandas sociais em relação às funções da Universidade passam a ser outras. Segundo Sousa (2000, p. 14), “a universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites, mas assumindo também a preparação técnica que o novo modo de produção exigia.”. Portanto, a concepção de atividade de extensão pode ser aliada à influência inglesa, no tocante a ofertas de cursos de extensão e atividades voltadas a camada populacional mais pobre (Miguens Jr e Celeste, 2014). A Extensão Universitária, influenciada pelo mercado capitalista industrial, passa a ser realizada na forma de prestação de serviços e assistencialismo.

As universidades francesas seguiram, principalmente, o pensamento do positivista francês Comte que “pretendia unificar os conhecimentos do mundo ‘humano’ ao ‘natural’ pela aplicação àquele da metodologia que as ciências naturais teriam desenvolvido: um método ‘positivo’ em oposição ao método ‘metafísico’” (Cunha, 1980, p. 87). Essas universidades, mantidas e dirigidas pelo Estado Napoleônico, mostravam que a política e a universidade se uniam de forma indissociada, em que a universidade era mais vinculada à formação profissional, visando responder aos problemas sociais, econômicos e políticos (Sousa, 2000). Assim, o modelo francês de universidade se voltava para o ensino com uma formação especializada e de caráter profissionalizante, pois se caracterizava por ofertar escolas isoladas profissionalizantes com dissociação com o ensino e a pesquisa. Essa concepção de universidade, enquanto escolas superiores isoladas e voltadas para o ensino profissionalizante, perduraram por mais de cem anos após a Revolução Francesa, tendo influenciado na constituição das faculdades brasileiras². Isso significava que as faculdades tinham o compromisso com o ensino e que, portanto, a concepção de atividade de ensino pode ser aliada à influência francesa.

A pesquisa como princípio da concepção de universidade, inclusive em sua vinculação ao ensino e a extensão, data de 1810, com a criação da Universidade de Berlim, seguindo o pensamento de Humboldt, que apresentava a defesa de sua função como formação geral e não somente como preparação para o trabalho (Sousa, 2000). A universidade alemã enfatizava a formação geral, científica e também humanista e não a profissionalizante. A formação era polivalente, transitava pelas várias áreas do conhecimento e todo conhecimento deveria ser experimentado. Apesar da universidade alemã ser mantida pelo Estado, mantinha-se uma neutralidade em relação as questões políticas e se voltava às questões acadêmicas. Portanto, a atividade de pesquisa como inerente as finalidades e funções da Universidade é uma concepção aliada à influência alemã.

2 No século XIX, no Brasil, existiam apenas faculdades. A partir do século XX surgem as universidades. As faculdades se constituem por oferecerem o ensino, enquanto as universidades se constituem pela pesquisa que se alia ao ensino e à extensão. (KOCHHANN, 2019)

As universidades americanas sofrem influência das universidades francesa (ensino profissionalizante), alemã (pesquisa científica) e inglesa (extensão de prestação de serviços e assistencialismo). É importante salientar que entre as universidades dos Estados Unidos a concepção de universidade norte-americana do século XX passou a se destacar, inclusive no cenário europeu, pois unia as questões do ensino com a pesquisa e a extensão, mas não pela indissociabilidade e formação humana, mas pelo seu modelo técnico aplicado e prático, e em atendimento ao capital, pois visava atender à formação de mão de obra, à profissionalização e à prestação de serviços. Para Sousa (2000, p. 14) “a universidade Norte-Americana vai copiar modelos de atividades de pesquisa da Universidade Alemã e vai se inspirar na Universidade Inglesa, copiando dela a ideia de extensão rural e urbana (sic)”.

Algumas universidades latinas foram inicialmente influenciadas pelo modelo francês, como a Argentina. Para Sousa (2000, p. 14) “as Universidades Latino-Americanas seguirão o modelo francês, apesar de esvaziado do seu conteúdo político de unificação cultural, servindo como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação.”. No ano de 1918, em Córdoba (Argentina), surge uma manifestação dos estudantes reivindicando maior envolvimento da universidade com as questões sociais e não meramente com o ensino, destacando a importância das atividades de extensão.

O Movimento de Córdoba insere-se, de fato, nos primórdios da Extensão Universitária na América Latina e segundo Santos e Deus (2014, p. 7) “[...]os estudantes da Universidade de Córdoba trouxeram a público o manifesto que reivindicava a abertura e a atenção da academia para as questões sociais”. A partir desse contexto a América Latina começou a debater a Extensão Universitária em uma estreita relação entre os estudantes e a comunidade no movimento real e contraditório, mas formativo.

As universidades brasileiras sofreram influência das Universidades europeias e norte-americanas assim como, tardiamente, da Argentina. A apreensão da origem e do desenvolvimento das universidades brasileiras, no século XX, requer a compreensão do processo educacional brasileiro, influenciado pelo seu processo histórico, político, econômico e religioso, podendo ser periodizado em Colônia, Império e República.

Cunha (1980, 1989, 1988) destaca que a historicidade da expansão do Ensino Superior no Brasil se divide em três fases que se vinculam à historicidade da política brasileira, que são a Universidade Temporã, a Universidade Crítica e a Universidade Reformada. Independentemente do período histórico, é grande a influência estrangeira, seja europeia ou americana, bem como o monopólio do capital. De fato, o Brasil não constituiu uma universidade própria, mas por influência estrangeira. Para completar a discussão ousamos apresentar a quarta fase: Universidade Questionada.

As discussões de Cunha (1980) apresentam que a primeira fase, por ele intitulada de Universidade Temporã vai do período histórico da Colônia à Era Vargas (1500-1945) que, por incentivo de Portugal, praticamente não expandiu o Ensino Superior, apesar de começar a dar sinais na década de 1930, com influências das universidades alemã e francesa. O autor apresenta que a educação do Brasil Colônia foi influenciada pela Companhia de Jesus que veio ao Brasil a mando da coroa portuguesa, com a finalidade de catequizar os índios para aumentar o número de seguidores da igreja católica que estava enfraquecida devido à Reforma Religiosa ou Protestante, ocorrida no início da Idade Moderna, na Europa.

A segunda fase que Cunha (1989) apresenta para discutir a expansão do Ensino Superior no Brasil foi por ele chamada de Universidade Crítica, que perdurou durante a Era Populista (1945-1964) que praticamente teve um padrão de crescimento, seguindo as influências alemã e francesa. O autor chama a atenção para a situação crítica da universidade nesse período, pois para ele eram apenas aglomerados de faculdades independentes a que chamavam de universidade, as quais eram meros aglomerados de faculdades isoladas que visavam o ensino profissionalizantes do modelo francês e norte-americano. Nesse período, Paulo Freire realizou vários movimentos no sentido de uma extensão popular, crítica e emancipadora³.

A terceira fase do ensino superior brasileiro, intitulada por Cunha (1988) de Universidade Reformada começa com o Golpe Civil-Militar e perdura até o período da redemocratização (1964-1985) que

3 Paulo Freire foi calado a partir de 1964, pelo Golpe Civil-Militar, sendo exilado em vários países do mundo e só retornando ao Brasil, em 1980 (KOCHHANN, 2019).

sofreu influência do modelo norte-americano e favoreceu a expansão desse nível do ensino com a Reforma do Ensino Superior. Foi nesse período, a partir de 1964, com o Golpe Civil Militar e com o recurso da intimidação e da repressão, que regime civil-militar tenta calar os universitários, pois estes, ao reivindicarem seus direitos de produção de conhecimento e liberdade de expressão e crítica, foram tidos como “subversivos”.

Ousamos dizer que a quarta fase é da Universidade Questionada (a partir da retomada da democracia em 1985 aos dias atuais), considerando o contexto da reabertura democrática. Com efeito, em 1987, ocorreu a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão – FOR-PROEX, com o objetivo de discutir a função social da universidade bem como sua institucionalização, as necessidades de financiamento e o fortalecimento das políticas de extensão, bem como defendendo que a Extensão Universitária precisava ganhar seu espaço acadêmico e não meramente assistencial e de prestação de serviços.

Nos dias 04 e 05 de novembro de 1987, ocorreu na UnB, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão e, nesse encontro, foi discutida a necessidade de superar a questão das ações extensionistas como prestação de serviço e assistencialismo e também a relação dialógica entre universidade e sociedade para as trocas de saberes e não simplesmente, a “resolução dos problemas sociais”, cuja função é do Estado e não da universidade (Kochhann, 2021, p. 50).

A constituição histórica da extensão no Brasil foi marcada pelo caráter de assistencialismo e prestação de serviços ainda que tenham surgido tentativas de concepção de aprendizagem ao longo do processo, influenciadas principalmente pelas ideias de Freire, bem como pelo Movimento de Córdoba. Contudo, pelas influências estrangeira e do capital, a prevalência continua sendo de prestação de serviços e assistencialismo.

Essa constituição histórica da Extensão é notada, inclusive, nos documentos normativos. Ao longo dos anos, a Extensão Universitária foi sendo citada em textos legais, como no Estatuto das Universidades de 1931, na LDB 4.024 de 1961, na Reforma Universitária de 1968,

na Constituição Brasileira de 1988, na LDB 9.394 de 1996, no Plano Nacional de Educação e no Plano Nacional de Extensão Universitária, bem como na Resolução CNE/CES n. 07 de 2018. Assim, para compreendermos como a extensão está posta nos dias atuais, se faz necessário uma análise histórica e crítica de planos orientadores e diretrizes normativas.

O Estatuto das Universidades de 1931 oficializou questões inerentes às universidades que passariam a ser criadas. Duas questões contraditórias sobressaem em relação ao Estatuto, segundo Cunha (1989) a primeira é que mesmo no Estatuto, embora proclamado que a universidade era o modelo para a organização do ensino superior, eram aceitos estabelecimentos isolados; e a segunda é que, apesar de alguns pontos se referirem ao espaço para a pesquisa, o que predominou na prática foi o atendimento ao capital, visto que primava pela formação da elite para o comando e da mão de obra para o trabalho, predominando o ensino profissionalizante, segundo o modelo francês e norte-americano.

A LDB n. 4.024/61 também apresenta a Extensão Universitária como curso, conforme Art. 69 “Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino [...]”. Na Lei n. 5.540/68, a extensão não foi contemplada pelas Universidades Populares, como a UNE elencou no Plano de Sugestões, permanecendo com características assistencialistas e sem significado político, apesar de a extensão aparecer como obrigatória no currículo e fomentando a relação sociedade e universidade (Sousa, 2000).

O que Freire avançou em relação à extensão para a libertação, humanização e emancipação, ao longo da década de 1950 e começo de 1960, a Lei de 1968, foi suprimido quando se tratou a extensão como prestação de serviços de caráter assistencialista (Miguens Jr. e Celeste, 2014). A prestação de serviços fica explícita no Artigo 20 da Lei nº 5.540/68: “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades da pesquisa que lhes são inerentes” (Reis, 1996, p. 43).

Na década de 1970, foi criada outra lei fragmentária, a Lei n. 5.692/1971 que estabeleceu a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, com obrigação compulsória do ensino profissional no 2º grau. A Lei n. 7.044/1982 abordava a desobrigação do ensino profissionalizante do 2º grau. Essas leis fragmentárias não abordaram o Ensino Superior e a Extensão Universitária, mas demonstraram um forte atendimento ao mercado e não à emancipação crítica do sujeito, influenciando diretamente na concepção de extensão.

Destarte, após a retomada do regime democrático, em 1985, em um período de 20 meses, foi elaborada uma Nova Constituição que passou a vigorar a partir de 1988, até o presente. Ela se apresenta com 245 artigos, de conotação democrática. A Extensão Universitária é consagrada como indissociável do ensino e da pesquisa, conforme determina o artigo 207: “As universidades gozarão de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. É preciso discutir o princípio da indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão no contexto das universidades brasileiras, considerando também a questão do financiamento e, que não basta estar previsto em lei mas é necessário pensar em conceito e efetivação.

Na sequência de estabelecimento de orientações normativas, em longos dez anos de tramitação, entre debates e negociações, foi aprovada a Lei n. 9.394, sancionada no dia 20 de dezembro de 1996. Nessa Lei, a Extensão Universitária é definida como uma finalidade da Universidade, reafirmando sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, inclusive com possibilidade de bolsa de estudos, conforme Art. 43, 44, 52, 53 e 77. Mas, não tratou da concepção da Extensão Universitária, sendo importante pensar o significado da palavra finalidade.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001 – 2010) é lançado sob a Lei n. 10.172, com 285 metas, sendo que as metas 21, 22 e 23 tratam da Extensão Universitária. Segundo o PNE (2001) as instituições devem ofertar cursos de extensão, não mais como prestação de serviços, mas com características acadêmicas, primando por educação continuada. Aborda a criação de conselhos em que a comunidade civil deve participar e inclusive se posicionar em relação às questões da

universidade, no caso especial, a indissociabilidade, em que garanta a via de mão dupla na relação sociedade e universidade, e propõe que no mínimo 10% dos créditos exigidos nos cursos de graduação fossem obrigatoriamente cumpridos em ações extensionistas, de forma que o estudante pudesse atuar nas ações e não meramente recebesse a ação. Isso denota que a ação extensionista não estava considerada como um mero evento e um mero curso, mas um projeto e/ou programa, possibilitando a participação efetiva do acadêmico no processo de aprendizagem, configurando ações de extensão não de prestação de serviços e assistencialismo, mas como um processo ensino-aprendizagem.

O PNE foi reforçado pelo Plano Nacional de Extensão Universitária – PNEU, lançado na mesma época, em 2001, e que foi elaborado pelo grupo de Pró-Reitores que defendiam mudanças de concepção, propondo o abandono do assistencialismo e da prestação de serviços, almejando uma concepção que colocasse o estudante como partícipe fundamental mediante a ação na comunidade, com o objetivo de formação, permeado por ações formativas, que valorizasse o processo ensino-aprendizagem. Essa concepção chamamos de acadêmica. Acadêmica não no sentido de ser uma ação realizada em um espaço acadêmico/universitário, mas no sentido de produção do conhecimento acadêmico pelo processo ensino-aprendizagem.

O PNEU (2001) defende que a extensão enquanto atividade de mão dupla, pela troca de saberes, visando a produção de conhecimento, além da práxis e interdisciplinaridade. Para que as atividades de extensão ocorram nesse contexto é importante a discussão e a assunção institucional.

Conforme mencionado no nesse Plano, “fica claro que a extensão só se concretizará, enquanto prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade” (PNEU, 2001, p. 5-6). O PNEU (2001), além de defender a extensão enquanto um processo de concepção acadêmica, apresenta que um de seus princípios básicos são as atividades por vias da prestação de serviços, porém como um trabalho social, visando a transformação social que possibilite o processo ensino-aprendizagem, articulado pelo ensino e pesquisa.

Somente com a Resolução CNE/CES n. 07/2018 é que, de fato, as Instituições de Ensino Superior se viram obrigadas a reorganizar seus currículos e implementarem a extensão no processo formativo de, no mínimo, 10 % dos créditos totais do curso, no prazo máximo até dezembro de 2022, em consoante com PNE (2014) e PNEU (2001, 2012). A Resolução expressa elementos que atendem as discussões do PNE e PNEU, mas deixa algumas arestas que julgamos ser reflexo da constituição histórica e econômica do neoliberalismo.

Apesar da Resolução apresentar elementos evidentes de atividades de extensão acadêmicas, deixa espaço subentendido para o assistencialismo e prestação de serviços. Como toda Resolução as arestas podem ser típicas da influência neoliberal para atender as demandas das instituições de ensino superior privadas. Questões que somente com o tempo serão percebidas.

Sobre a inserção curricular da Extensão Universitária, Reis (1995) discute que é preciso pensar em elaboração dos currículos de cursos das universidades, considerando que é reflexo de seu tempo e de suas contradições. Assim, um currículo que expresse a intenção de formar os estudantes com base na produção do conhecimento pelas vias da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, e por uma contribuição de transformação social e crítica, é necessário algumas mudanças na concepção curricular e institucional, repensando a influência externa nos currículos, a predominância das disciplinas fechadas em si, da dicotomia teoria e prática, das instâncias decisórias, da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, entre outras.

A organização curricular deve ser de responsabilidade dos pares da instituição, sejam eles gestores, docentes, técnicos administrativos, professores e estudantes. A instituição ao assumir a elaboração do currículo, precisa apresentar a concepção e o sentido das ações extensionistas. Conscientes de que a historicidade e as diretrizes da Extensão Universitária carregam traços da prestação de serviços e do assistencialismo, mas que a partir de 1985 o debate vem crescendo quanto a um novo modo de compreender as atividades extensionistas – de forma acadêmica, processual e contínua, e ganhando forma pelas normativas vigentes. Não podemos fechar os olhos para a influência

neoliberal nas normativas, mas podemos traçar caminhos para resistir a essas influências e pouco a pouco construir ações extensionistas que primem pela concepção acadêmica.

Em síntese, procuramos argumentar que a constituição da universidade no Brasil se deu por influência europeia, principalmente francesa, no que refere ao ensino profissional positivista, e por influência norte americana na visão de ensino profissional e extensão como prestação de serviço e assistencialismo. Esse cenário ainda perdura em nossas universidades, apesar das discussões dos últimos anos com o PNE, PNEU e a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 e da influência de países da América Latina. No entanto, ponderamos que é possível uma Extensão Universitária na concepção acadêmica, processual e orgânica, superando a mera prestação de serviços e assistencialismo, como apresentado no PNEU.

Tendo em conta que as ações extensionistas se organizam, se desenvolvem e se difundem para além da aula e da sala de aula e com intencionalidades, consideraremos, a seguir, que concepções e sentidos dessas ações foram se constituindo ao longo do percurso histórico analisado. Com o estudo sobre o estado do conhecimento realizado durante nosso doutorado, foi possível concluir que poucos autores se dedicam a discutir a concepção e o sentido de Extensão Universitária. Muitos trabalhos encontrados socializam práticas extensionistas sem mencionar concepção e sentido ou as deixam subentendidas. Apesar disso, lapidamos os repositórios e apresentamos seis teóricos que tratam da temática.

Freire (1983) abre espaço para as discussões sobre extensão no Brasil com uma concepção de emancipação vinculada à humanização.

O conceito de emancipação em Freire, apoiado em Marx, está aliado ao significado de humanização. A emancipação em Freire perpassa pela formação do humano e não somente pela formação do cognitivo-conceitual. Assim, emancipação freiriana é emancipação humanizadora (Kochhann, 2021, p. 97).

Jezine (2006) apresenta três modelos de concepções e práticas extensionistas: o assistencialista, o mercantilista e o acadêmico.

O modelo assistencialista assemelha-se ao modelo americano, que prima por uma extensão de cunho cooperativista e de prestação de serviços e assistencialismo. [...] O modelo mercantilista [...] é aliada ao modelo neoliberal e constitui determinadas implicações curriculares que podem influenciar no trabalho pedagógico, favorecendo a reprodução das relações sociais e não a emancipação. [...] O modelo acadêmico visa a compreensão da dimensão científica e da relação entre a Universidade e a sociedade, valorizando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a relação dialógica e a transformação social, por consequência pode formar para a omnilateralidade e emancipação (Kochhann, 2021, p. 84 – 85).

Silva (2000) caracteriza a Extensão Universitária enquanto concepção tradicional, processual e crítica.

Para Silva (2000) a concepção tradicional ou funcionalista da extensão prima pelo atendimento das necessidades da população, por ações apolíticas e principalmente, assistencialistas. Enquanto que a concepção processual articula a universidade com a sociedade em atendimento as necessidades, mas como compromisso social e não assistencialismo. [...] A concepção crítica pode favorecer ainda mais o processo da formação do acadêmico no sentido da transformação social, gerando possibilidade de emancipação para ambos. Essa concepção leva em consideração que a extensão está imbricada no ensino e na pesquisa e ganha um cenário da formação inicial e continuada (Kochhann, 2021, p. 86).

Reis (1996) conceitua a Extensão Universitária mediante duas linhas: eventista-inorgânica e processual-orgânica.

As ações da linha conceitual eventista-inorgânica ocorrem eventualmente, ou seja, não tem uma continuidade, o que pode se aproximar aos conceitos de ações assistencialista ou de intervenção. A concepção eventista-inorgânica se apresenta sob a forma de atividades eventuais, pontuais e de prestação de serviço.[...] As ações a concepção

processual-orgânica se mostram ao contrário da eventista-inorgânica, ao passo que são ações permanentes ou contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e da pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação (Kochhann, 2021, p. 89 – 90).

Gurgel (1986) defende a Extensão Universitária como um laboratório ou estágio vivo.

defende a extensão universitária como um laboratório ou estágio vivo, favorecendo uma formação acadêmica com base na realidade concreta e na aprendizagem, pois “a extensão universitária é uma projeção da universidade ao seu meio e que como tal fornece um campo de estágio vivo e renovado, um verdadeiro laboratório onde o futuro profissional descobre a importância do ambiente e situa-se melhor em relação à realidade em que deve atuar.”, transformando-se em filosofia de ação da universidade e aproximando-se na concepção de interprofissionalidade (Kochhann, 2021, p. 92).

Melo Neto (2001) assevera que a extensão são ações de trabalho social que leva a emancipação e produção de conhecimento.

A extensão universitária precisa ser compreendida como trabalho social, em que a relação entre Universidade e Sociedade é “biunívoca” e não meramente assistencialista ou com prestação de serviços. Para o autor a extensão nessa concepção se caracteriza por uma ação que parte de uma realidade e produz conhecimento que possa transformá-la, unindo-a a pesquisa e extensão. É possível dizer que o saber, enquanto produto do trabalho social, que transforma a sociedade e desenvolve o ser humano, pode vir das ações extensionistas (Kochhann, 2021, p. 96).

As concepções de Extensão Universitárias encontradas se apresentam com denominações variadas, mas comungam na defesa de ser um movimento formativo e que o processo ensino-aprendizagem das

atividades de extensão possibilita a transformação dos envolvidos a partir de uma efetivação com características acadêmicas formativas e não meramente assistencialistas e de atendimento ao mercado com prestação de serviços. Não é esse o caso das atividades de extensão de concepção assistencialista e de prestação de serviços as quais não primam por valorizar características formativas. De nossa parte, mantemos o entendimento da Extensão Universitária com ações de caráter acadêmico, portanto, valorizando o processo de ensino-aprendizagem.

As ações extensionistas se expressam na realidade concreta conforme a epistemologia que lhe sustenta. Há professores que organizam suas atividades de extensão considerando a epistemologia da técnica ou da prática em consonância com a visão de assistencialismo e prestação de serviços, enquanto outros (talvez poucos) se aproximam da epistemologia da práxis. Segundo Kochhann e Curado Silva (2017), a epistemologia da técnica valoriza as técnicas de ensino usadas para o momento da ação, voltadas para o tecnicismo. A epistemologia da prática valoriza a atividade, voltada para o praticismo, ambas dissociando a prática da teoria e da crítica, numa perspectiva que se a próxima da visão neoliberal. Aliamos as epistemologias da técnica e da prática às ações de prestação de serviços e assistencialismo.

A epistemologia da práxis, por sua vez, considera o movimento do real em sua historicidade, a partir da unidade teoria e prática, objetivando a partir das contradições, construir o conhecimento crítico e emancipatório, na relação entre os pares.

A concepção de práxis em um sentido verdadeiramente transformador é a real preocupação da filosofia crítica do materialismo histórico-dialético. Essa compreensão se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia (Curado Silva, 2019, p. 41).

Para a autora, a epistemologia da práxis se constitui por categorias que precisam ser consideradas no momento de elaboração

das atividades formativas, tais sejam: unidade teoria e prática, relação forma e conteúdo, ação criativa e revolucionária, trabalho como princípio educativo e sentido político da educação. Quando se aborda a questão de epistemologia da práxis aliamos a mesma às ações de formação em projetos de Extensão Universitária, com concepção acadêmica, processual e orgânica, que visa a crítica e emancipação.

Nessa perspectiva, os componentes do FORPROEX defendiam, desde a década de 1980, e oficializaram a superação das atividades de Extensão Universitária de forma assistencialista e de prestação de serviços e, no sentido de colocar a sociedade como parte integrante e parceira do processo pedagógico de formação dos estudantes, considerando essa relação transformadora e de mão dupla e não mera receptora de maneira assistencial. Segundo o FORPROEX (2007, p. 17), “a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”.

Um novo documento foi elaborado, mas manteve a concepção e sentido do anterior quanto “a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15). A discussão proposta pelo FORPROEX (2007, 2012) é de que a Extensão Universitária apresenta como diretrizes: a interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, finalmente, impacto e transformação social.

Segundo o FORPROEX (2012) a extensão se apresenta como princípio educativo pois, é um processo acadêmico que se configura pela relação direta com a sociedade. A Extensão Universitária ao ser entendida como trabalho passa a ser exercida de maneira coletiva por sujeitos vinculados à universidade e à comunidade, num processo de conhecimento e ação sobre a realidade objetiva que demanda de uma organicidade processual e temporal.

Dentre os 15 objetivos que o FORPROEX (2012, p. 5) apresenta para a extensão universitária no Brasil, elegemos como principal o

primeiro por se tratar da formação do acadêmico, ao apresentar que prima por “1. Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;”.

O FORPROEX apresenta 13 desafios e desses, o terceiro aborda a necessidade de um paradigma contra-hegemônico, da dimensão acadêmica e do impacto na formação do estudante por vias da extensão universitária.

A conjuntura atual, em geral favorável à expansão e consolidação da Extensão Universitária, é também desafiadora, na medida em que suscita expectativas de criação de paradigmas contra-hegemônicos que se primem pelo espírito colaborativo. Dentre os inúmeros desafios, destacam-se os seguintes: [...] 3. garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas – particularmente na área de prestação de serviços – que têm carecido dessa dimensão; [...] (FORPROEX, 2012, p. 22).

Nessa perspectiva, é possível um processo educativo, científico, técnico e cultural que se articule com o ensino e a pesquisa em forma indissociável no contexto das relações dinâmicas e transformadoras entre universidade e sociedade, pelo trabalho como princípio educativo, superando a prestação de serviços. Pensando a extensão universitária nessa configuração no processo formativo e considerando a totalidade, a contradição e as mediações, os estudantes podem vir a ter uma formação crítica e emancipada, (Kochhann, 2019), em que ocorre a superação do pensamento abstrato para o concreto.

A Extensão Universitária no Brasil, com projetos que primam por ações de formação, pode fomentar o pensamento teórico-conceitual, pelo processo ensino-aprendizagem e cumprir com a função da universidade em sua relação com a sociedade. Os envolvidos com projetos de extensão precisam compreender que as ações podem ser mediadoras do conhecimento e de transformação das relações sociais,

pelo processo ensino-aprendizagem acadêmico, de forma processual e orgânica, apesar de sua história, em relação à Extensão, estar marcada por influência europeia e norte-americana, apresentar uma extensão não-crítica e aculturada, de uma forma alienada e que persiste ainda na atualidade.

Considerando a constituição histórica da Extensão Universitária no Brasil, mesmo que com forte influência neoliberal, têm ocorrido debates na defesa de uma Extensão Universitária que articula ensino e pesquisa em sua especificidade institucional, que é fazer a interligação entre a universidade e sociedade, isto é, interligar ensino e pesquisa com as demandas da sociedade/comunidade, considerando o processo ensino-aprendizagem. Essa interligação implica variadas ações, ora ensino, ora pesquisa, ora extensão, pelo processo ensino-aprendizagem do estudante e transformação social. A formação do estudante na Extensão Universitária pode ser impulsionada no processo de ensino-aprendizagem em ações que envolvem a formação do pensamento teórico-conceitual na atividade de estudo.



CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Os projetos de Extensão Universitária não podem ser meramente práticos, mas projetos práticos, em que a prática é vivida de teoria e vice-versa (Curado Silva, 2019), podem possibilitar o pensamento teórico-conceitual nos estudantes pelo processo ensino-aprendizagem e, por consequência, promover transformações. A formação do pensamento teórico-conceitual é o objetivo da Teoria do Ensino Desenvolvidor.

Consequentemente, o pensamento teórico tem seu conteúdo peculiar, diferente do conteúdo do pensamento empírico; é a área dos fenômenos objetivamente inter-relacionados, que conformam um sistema integral, sem o qual e fora do qual, estes fenômenos só podem ser objeto de exame empírico (sic) (Davydov, 1988, p. 131).

Vasily Vasilyevich Davydov, pedagogo e psicólogo russo, nasceu em 1930 e morreu em 1998. Por volta de 1950 desenvolveu, juntamente com colegas, principalmente Elkonin, experimentos em escolas russas para comprovar a tese de Vigotski do ensino e aprendizagem no desenvolvimento psíquico. Isso implica dizer que Davydov sofreu influência da teoria de Vigotski (1896 – 1934), psicólogo russo, que discutia a relevância da escola no tocante a apropriação dos conceitos por parte do estudante, bem como do desenvolvimento das capacidades de pensamento, pelo movimento de assimilação da cultura e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Davydov também foi influenciado por Leontiev (1903 – 1979), psicólogo russo, que sistematizou a teoria da atividade humana considerando os fundamentos do desenvolvimento psíquico humano, em que os motivos e a consciência são desenvolvidos cultural e historicamente. Assim, Leontiev tratou das necessidades, motivos, objetivos, condições e meios para a aprendizagem e trabalhou considerando etapas de desenvolvimento psíquico, alegando que cada uma se caracteriza pela relação específica da criança na referida etapa.

Davydov avança em relação a Vigotski por estudar o ensino escolar e não somente a formação de conceitos na infância, por considerar que o pensamento vai do abstrato ao concreto e não ao contrário e, por realizar experimentos em escolas russas pautados na dialética, em Marx (1979). Davydov avança em relação a Leontiev por relacionar os motivos ao planejamento das atividades de ensino, introduzindo a necessidade na estrutura psicológica da atividade, abandonando as etapas, desenvolvendo a generalização e, criando a teoria da atividade de estudo.

Davydov (1988) como seguidor de Vigotski e Leontiev, comunica com os teóricos no sentido de que é preciso processos mediadores para as mudanças mentais e desenvolvimento psíquico, considerando seus valores culturais, sendo importante *a priori* uma análise das questões históricas e culturais que fomentam a formação de conceitos nos participantes das ações de extensão, bem como seus motivos, desejos e necessidades, para então, elaborar as atividades de estudo, visando à modificação mental, pela abstração e generalização, superando o abstrato ao concreto.

Desta forma, a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1988, 1978) considerou a teoria de Vigotski e Leontiev. Constituiu-se pela interação entre processos interpessoais (externos/meio/cultura) e processos intrapsíquicos (internos/mente/subjetividade), no movimento de apropriação de objetos/situações/conteúdos constituídos histórica e socialmente e, transformação por ações mentais superiores ou interiorização, enquanto uma reconstrução interna (Davydov, 1988).

Os trabalhos e pesquisas que Davydov realizou em parceria com Elkonin (1904 – 1984), psicólogo russo, evidenciam a falta da

atividade de estudo nos programas de ensino. Isso levou a criação do sistema didático Elkonin-Davydov. Esse sistema defendia que por meio das atividades de estudo as crianças desenvolveriam o pensamento teórico-conceitual. Isso ocorreu por volta de 1960 quando as escolas russas seguiam o modelo tradicional.

Com apoio de Elkonin, Davydov formalizou a Teoria do Ensino Desenvolvimental, por volta de 1970, voltando principalmente para o ensino primário. Davydov, Elkonin e outros, foram expulsos do Instituto, em 1983, devido a publicação do livro “Problemas filosóficos-psicológicos do desenvolvimento do ensino”. Somente mais tarde, Davydov é aceito novamente no instituto e retoma suas pesquisas, agora sozinho, pois Elkonin havia falecido. De fato, Davydov, foi o pesquisador da época que mais se destacou (Libâneo e Freitas, 2013).

Partimos do princípio de que a Teoria do Ensino Desenvolvimental é a teoria para o desenvolvimento humano em que a aprendizagem dos sujeitos é resultado da interação de processos interp-síquicos (atividade humana sócio-histórica) e intrapsíquicos (atividade humana interna), em que ocorre a interiorização de signos mediados pela atividade humana.

A aprendizagem está associada ao movimento de mediação do ensino pela linguagem, em que o estudante se apropria da realidade cultural, social, política e econômica por meio de transformações cognitivas que, internalizadas, impulsionam o desenvolvimento humano. Sendo assim, a aprendizagem é coletiva e individual, concomitantemente, pois o sujeito apreendendo o movimento de fatores externos – extrapsíquicos, coletivos – que se interagem com os fatores internos – intrapsíquicos, individuais – pela mediação docente se transformam em conceitos e os signos vão adquirindo significado e sentido (Libâneo, 2016).

O sujeito ao se relacionar com os objetos de sua realidade concreta, mediado por atividades ou tarefas, as quais podem ser escolhidas pelo docente, entra no movimento da interação do externo com o interno. Essa movimentação é suscitada por uma motivação ou desejos ou necessidades que são inerentes do sujeito e que fomentam o desenvolvimento cognitivo. A internalização da atividade externa e formulação de conceitos, para Leontiev era pela mediação de objetos,

já para Vigotski era pela mediação da cultura e para Davydov era pela mediação docente para o pensar (Libâneo, 2016).

Davydov defendia um ensino que primasse por auxiliar os estudantes “[...] a pensar sobre os objetos e questões da realidade de modo dialético. Para isso defendia que o ensino impulsionasse o desenvolvimento mental, subjetivo, dos estudantes” (Freitas e Rosa, 2015, p. 619). A partir dessa questão apontamos que Davydov defendia que o papel da escola é de ensinar os estudantes a pensar de maneira teórica. O ensino desenvolvimental impulsiona o estudante a pensar, impulsiona o desenvolvimento mental psicológico e sócio-cultural.

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulsiona o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de ‘desenvolvimental’ (Davydov, 1988, p. 3).

Defendemos a Teoria do Ensino Desenvolvimental, por acreditarmos nas mudanças no processo cognitivo do partícipe das ações de formação dos projetos de Extensão Universitária, impulsionando seu desenvolvimento, mesmo cientes de que Davydov (1988) se referia ao ensino que a escola realiza. Isso implica dizer que o autor cria a teoria voltada para a escola e nós defendemos a mesma voltada para o Ensino Superior, em ações formativas, nos projetos de Extensão Universitária.

Para Davydov (1999) as relações sociais do contexto sociocultural, influenciam nas atividades internas, fomentando a ação das funções psicológicas superiores (memória, atenção, consciência e reflexão) por ações mentais (abstração, generalização, análise e síntese). Para isso é preciso que o estudante crie conceitos dos objetos ou da realidade. As ações mentais devem ser do geral (abstrato) para o particular (concreto). O geral é apresentado como a realidade imediata e aparente, que com as abstrações e generalizações chega ao particular como um concreto pensado.

Para Davidov (1988) é importante que o professor compreenda o desenvolvimento psíquico do aprendiz e seu processo de aprendizagem para mobilizar a ZDP e favorecer o processo de pensar no objeto.

Este método se apoia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para levá-los a efeito. O ensino e a educação experimental não se realizam adaptando-se ao nível presente, já formado, do desenvolvimento psíquico das crianças, e sim utilizando, na comunicação do educador com as crianças, meios que formam ativamente nestes o novo nível de desenvolvimento das capacidades (Davydov, 1988, p. 196).

Nesse movimento de pensar sobre o objeto, Davydov apoiado em Vigotski, considera que a ZDP deve ser mobilizada pelos professores nos estudantes, como forma de chamá-los para acionar processos internos de desenvolvimento, visto que os conhecimentos estão prospectivamente em potencial (Libâneo, 2004, Libâneo e Freitas, 2007, 2013, 2009). Ainda nesse movimento de pensar sobre o objeto, Davydov apresenta que o estudante precisa ter motivo e desejar aprender, o qual não é inato e espontâneo.

Nesse sentido, o professor pode ser mobilizador o desejo de estudar no estudante. Em outras palavras, a apropriação de conceitos e sentidos passa pelos motivos e desejos dos estudantes, que podem ser mobilizados ou suscitados pelas problematizações existentes previamente ou criadas de forma que mobilize o estudante ao pensar, ao querer investigar e responder ao problema, assim transformando seu pensamento.

A tarefa proposta pelo professor deve conter elementos que possam provocar no aluno a necessidade de estabelecer uma relação com o novo objeto a ser solucionado. Assim, inicialmente o aluno não tem um motivo para aprender o objeto, mas, à medida que vai estabelecendo com ele uma relação de aprendizagem, esse motivo passa a existir. Todavia, afirma Davidov, que além do motivo é necessário, por parte do aluno, o desejo de aprender. Não sendo inato e nem espontâneo, o desejo de aprender é um elemento psicológico, social

e ao mesmo tempo individual, fazendo parte da estrutura psicológica da aprendizagem. Por isso, ele precisa ocorrer primeiro no plano externo, social, para então ser interiorizado e passar a ocorrer num plano interno, individual (Freitas e Limonta, 2015, p. 622).

Considerando essa propositura, na Teoria do Ensino Desenvolvidor, que realça o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, a partir da formação de conceitos e/ou conteúdos, o movimento que o professor e o estudante fazem se afasta da concepção tradicional de ensino, em que o professor “transmite” determinado conteúdo, aplica atividades e o estudante “responde” às tarefas. Trata-se de uma concepção de que o professor apresenta problematizações para a formação de conceitos, que leva o estudante a investigar, pesquisar, dialogar para formar conceitos e o professor faz as mediações no processo de ensinar para a formação de conceitos.

Quando abordamos ensino desenvolvidor, queremos dizer que o docente precisa criar condições para que o estudante investigue problemas reais, que favoreça a superação do conhecimento empírico em teórico, que o professor prime por um ensino que desenvolva o pensamento do estudante partindo do fato real-empírico para o teórico-conceitual.

Davydov (1988, p. 6) apresenta que o pensamento teórico-conceitual é “um procedimento especial com qual o homem enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por meio da análise de sua origem e desenvolvimento.”. Assim, o conceito teórico é resultado do procedimento mental que o estudante realiza, no qual envolve a abstração e a generalização, por meio de uma reflexão e análise aprofundada em relação ao objeto, que reconstitui mentalmente este objeto, pelos processos de investigação formando conceitos.

As fontes do pensamento teórico encontram-se no processo mesmo do trabalho produtivo. Este pensamento sempre está internamente ligado com a realidade dada em forma sensorial. Exatamente o pensamento teórico (e de nenhuma maneira o empírico), realiza em plena intensidade as possibilidades cognitivas que a prática sensorial objetiva, recriadora das

ligações universais da realidade em sua essência experimental, abre perante o homem. O pensamento teórico idealiza os aspectos experimentais da produção dando-lhes, inicialmente, a forma de experimento cognitivo objetual-prático e, depois, de experimento mental, realizado em forma de conceito e por meio deste (Davydov, 1988, p. 133).

A Teoria do Ensino Desenvolvidor propõe a realização pelo aluno de um novo nível de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, alcançando o pensamento teórico-conceitual. Davydov considera as capacidades cognitivas e da personalidade do estudante em conjunto com as questões históricas e culturais, para alcançar o pensamento teórico-conceitual. Libâneo (1945), em 1985, passa a estudar Vygotsky e Leontiev, incorporando-os em sua tese de doutorado, defendida em 1990. Logo, em 2002, inicia estudos em didática desenvolvimental formulado por Davydov e concorda com essa questão e apresenta que o ensino e a aprendizagem são unívocas e intrínseca ao desenvolvimento, formando uma tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, Libâneo (2016) traz à tona a teoria de Davydov em três linhas de estudos, configurando a escola científica de Davydov. A primeira linha de estudos é da teoria da generalização do conteúdo e formação de conceitos, que prima por compreender como ocorre o processo de transformação do pensamento empírico em pensamento teórico-conceitual, considerando que perpassa pelo movimento da abstração, generalização e formação de conceitos. A segunda linha de estudos é da teoria psicológica da atividade de estudo, que prima por apresentar quais são as bases de organização da atividade de estudo, sendo que esta é pedagogicamente o meio pelo qual o estudante se apropria do pensamento teórico-conceitual. A terceira linha de estudos é o sistema de ensino desenvolvimental, que prima apresentar como se aplica o ensino desenvolvimental em cada disciplina ou conteúdo, sendo a organização da aplicação de cada disciplina ou conteúdo fomentando a passagem do pensamento abstrato ao concreto.

Libâneo (2016, p. 358) discute “as bases de um ensino voltado para a formação do pensamento teórico-científico recorrendo ao método da ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto, da

dialética materialista-histórica”. Libâneo (2016) apresenta que para Davydov (1988) o pensamento teórico-conceitual revela a essência partindo da aparência, considerando ações mentais superiores, no movimento dialético do abstrato ao concreto, pela abstração, generalização, análise e síntese.

Estas formas de pensamento (analítica e sintética) encontram-se em unidade no processo de solução das tarefas cognitivas. Por exemplo, na mesma ascensão do abstrato ao concreto (síntese) ocorre permanentemente a análise, em cujo processo se separam as abstrações indispensáveis para o posterior movimento do pensamento para o concreto (Davydov, 1988, p. 150).

Em suma, ocorre a apreensão do objeto sensível (concreto aparente) pelo pensamento gerando abstrações, generalizações e formação do conceito, ou seja, parte-se da síncrese, para análise, chegando na síntese – a essência (concreto pensado), como pensamento teórico-conceitual. Essas questões são discutidas por Libâneo (2016) não somente vinculado ao ensino das escolas, mas também no Ensino Superior, vinculado à Didática.

Dessa forma, o concreto é o ponto de partida e de chegada no movimento dialético, com características distintas em cada momento. Por isso, o concreto aparente que é o ponto de partida, representado pela realidade objetiva, sincrética e como um caos aparente é abstrato, que vai passar pelo movimento de generalizações pela análise e alcançar o concreto representado por múltiplas determinações e, portanto, o concreto pensado e sintético, como ponto de chegada do pensamento (Marx, 1979).

O conhecimento teórico ou pensamento teórico ou teórico-conceitual se expressa por modos de atividades intelectuais, de pensar e agir, sobre um objeto ou conteúdo, ascendendo do pensamento abstrato ao concreto, da aparência à essência, pois para Davydov (1988, p. 143) “A tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar os dados da contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir omnilateralmente o sistema de conexões internas que originam o concreto dado, descobrir sua essência.”. Para que

esse movimento dialético ocorra, é preciso atividades de estudos ou de tarefas de estudos, que possibilitem o estudante realizar operações mentais do universal ao particular e do particular ao universal.

Para Davidov (1995) a assimilação ou apropriação de conceitos ocorre na medida que o estudante realiza atividade de estudo. Para Davydov (1988, p. 158) “O termo ‘atividade de estudo’ [*uchebnaia deiatel’nost’*], que designa um dos tipos de atividade reprodutiva desempenhada pelas crianças, não deve ser confundido com o termo ‘aprendizagem’ [*uchenie*]”. A atividade de ensino é a organização da atividade de estudo para o estudante. Pela atividade de estudo o estudante soluciona problemas de aprendizagem, pois modifica seu modo de pensar e agir em relação ao objeto. A atividade de estudo pelas tarefas de estudos tem a premissa de fazer com que os estudantes pensem, argumentem, resolvam problemas e transformem a si mesmos.

A atividade de estudo deve possibilitar aos estudantes o domínio da herança cultural e a experimentação mental com transformação criativa do objeto. As tarefas com experimentação levam o estudante a transformações mentais e ascensão do abstrato ao concreto. A experimentação mental em Davydov (1988) são manifestações do pensamento ou plano interno da ação.

O pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivos, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto (Davydov, 1988, p. 165).

Na atividade de estudo, o professor se apresenta enquanto um mediador do processo de apropriação do objeto por parte do aprendiz, visando a superação do pensamento empírico e alcançando o pensamento teórico-conceitual, pela abstração e generalização e planeja atividade de estudo que “[...] os alunos descubram as fontes objetivadas e a origem de determinados conceitos, o desempenho desta atividade pode servir como uma boa base para superar o formalismo dos conteúdos e métodos ensino e educação na escola elementar.” (Davydov, 1988, p. 163).

Essa mediação tem como pressuposto a criação de estratégias que favoreçam o aprendiz na resolução de um problema, o qual ele precisa ter consciência e querer incorporar novas maneiras de solucioná-lo, com novas atividades intelectuais e mudanças de ações mentais para a interiorização de novas concepções sobre o objeto e a problemática (Vigotski, Luria e Leontiev, 1998).

O objeto é captado sensorialmente, na sua forma abstrata e aparente, como ponto de partida para as ações mentais do pensar o objeto e alcançar generalizações. A generalização fomenta a interrelação entre questões particulares e singulares, considerando a totalidade, que se realiza pelo caminho da análise, pois para Davydov (1988, p. 152) “A generalização substantiva se realiza pelo caminho da análise de determinado todo com a finalidade de descobrir sua relação geneticamente inicial, essencial, universal, como base da unidade interna deste todo.”. Para tal o professor deve elaborar atividades com problematizações, que leve o estudante a investigação, a abstração e a generalização com análise do conteúdo realizando relações particulares e deduções, criando um conceito nuclear e realizando análises e sínteses.

Com esse contexto, cabe ao professor planejar o ensino com atividades de estudo de maneira que os estudantes se apropriem de métodos e procedimentos que fomentem o pensamento teórico-conceitual. Assim, a atividade de estudo demanda, principalmente, do envolvimento do aluno pela comunicação, colaboração, assimilação e outros, bem como do envolvimento do professor pelo planejamento e orientação nas situação-problema e no processo de realização das tarefas, que devem ser elaboradas considerando a ZDP e outras questões (Libâneo; Freitas, 2019).

Libâneo (2016) defende que a apropriação do conteúdo é imprescindível e se respalda em Davydov ao associar que o papel da escola é ensinar o estudante a apropriar-se do conteúdo de maneira teórica. Para tal, a atividade de estudo para Davydov (1988) deve exigir dos estudantes três ações mentais, a saber: 1. A análise do material para abstração substantiva, 2. A dedução do núcleo conceitual do objeto mental concreto e 3. O domínio da análise e síntese para construção do objeto.

A tarefa de estudo que o professor apresenta aos escolares exige deles: 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma conexão regular com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção de uma abstração substantiva e de uma generalização substantiva; 2) a dedução, baseada na abstração e na generalização, das relações particulares do material dado e sua síntese em um sistema unificado dessas relações, ou seja, a construção de seu “núcleo” deste material e do objeto mental concreto; 3) o domínio, neste processo, da análise e síntese, do procedimento geral (“modo geral”) de construção do objeto estudado (Davydov, 1988, p. 26).

O planejamento de forma em geral, seja da atividade de estudo, da tarefa de estudo ou do plano de ensino deve se pautar em três dimensões, conforme Libâneo (2016) tais sejam: 1. Epistemológico, considerando a lógica científica do conteúdo e suas metodologias para a compreensão do campo, 2. Psicopedagógica, considerando características individuais e sociais do estudante e os motivos que o levam a aprender e, 3. Sócio-histórico-cultural, com integração do conteúdo às práticas sociais e culturais vivenciadas pelos alunos, de forma que possa superar os obstáculos epistemológicos.

Na Teoria do Ensino Desenvolvimental a atividade de estudo é o seu conteúdo, o qual é distinto do conteúdo das disciplinas a ser apropriado pelo estudante. Contudo, somente após a escolha do conteúdo curricular e a partir dele, se organiza a atividade de estudo com as tarefas de estudo, considerando os motivos, desejos e necessidades dos estudantes. Assim, o planejamento do ensino de conteúdo, seja em uma disciplina, seja na pesquisa ou na extensão, o professor precisa seguir elementos básicos, conforme Libâneo (2016) como: 1. Escolher o conteúdo, 2. Eleger o núcleo do conceito, 3. Buscar as relações básicas do núcleo pela mediação, 4. Identificar as ações mentais que os estudantes precisam realizar, 5. Possibilitar a construção de relações e articulações de conceitos, 6. Formular as tarefas de estudos partindo da situação problema, seguindo as seis ações, e, 7. Organizar formas de avaliação.

a) Análise do conteúdo visando à elaboração do núcleo conceitual (núcleo do conceito) da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas), que contém a generalização esperada para que o aluno a interiorize e a utilize para deduzir relações particulares da relação básica identificada. Para isso, busca-se a gênese de desenvolvimento do conteúdo, isto é, o processo histórico de sua constituição, recorrendo aos métodos e procedimentos de investigação próprios desta ciência, b) Identificação das ações mentais, habilidades cognitivas gerais e específicas presentes no conteúdo e que deverão ser adquiridos pelos alunos ao longo do estudo da matéria. c) Construção da rede de conceitos básicos que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações. d) Formulação de tarefas de estudo, com base em situações-problema, que exijam do aluno assimilar o modo de pensamento presente na matéria (possibilitem a formação de capacidades e habilidades cognitivas gerais e específicas em relação à matéria). e) Previsão de formas de avaliação para verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais (Libâneo, 2016, p. 378).

É possível apresentar de forma mais sintetizada que a intervenção pedagógica do professor se inicia pela análise do conteúdo, análise dos motivos impulsionado por desejos e necessidades, formulação do conceito nuclear ou núcleo do conceito ou núcleo conceitual e suas relações, criação da situação problema, identificação das ações mentais que os estudantes precisam realizar e organização da atividade de estudo pelas seis ações didáticas, com tarefas de estudo. Importante frisar que não são os conteúdos que determinam a aprendizagem, mas a transformação do modo de pensar e agir do estudante em relação aos conteúdos. Uma tarefa de estudos não pode se reduzir ao memorizar e a reprodução, mas implica mudanças, reconstrução, recreação, transformação do objeto/conteúdo aparente em essência pelo estudante.

O professor precisa elaborar tarefas de estudo que possibilite o estudante apreender as relações essenciais do objeto, a identificar essas relações, a conhecer a forma pura do objeto ou conteúdo e a generalizar as relações chegando a casos particulares. O professor deve

colocar o estudante efetivamente em atividade de estudo, formando conceito e operando mentalmente. Para tal, o professor deve considerar seis ações mentais, segundo Davydov (1988). Dessa forma o professor promove e amplia o desenvolvimento mental de seus estudantes, alcançando o pensamento teórico.

As ações docentes destinadas a fazer esse caminho envolvem tarefas que propiciem a apreensão das relações essenciais que caracterizam o conteúdo, a construção de modelos que favorecem a identificação dessas relações, o estudo das propriedades do conteúdo em sua forma pura (o sistema de conceitos) e realização de exercícios de generalização das relações essenciais para casos particulares (Libâneo, 2016, p. 373).

Para a elaboração do plano de ensino de conteúdo em atividades extensionistas, é preciso considerar as seis ações mentais que Davydov (1988) propõe no sentido de fomentar mudanças cognitivas nos aprendizes, no que no nosso caso, são adultos, estudantes do ensino superior, que estão cursando uma graduação ou pós-graduação. As ações a serem descritas não ocorrem sucessivamente, pois podem ser realizadas concomitantemente.

- transformação dos dados da tarefa a fim de por em evidência a relação universal do objeto estudado;
- modelação da relação diferenciada em forma objetiva, gráfica ou por meio de letras;
- transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”;
- construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
- Controle sobre o cumprimento das ações anteriores;
- Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada. (Davydov, 1988, p. 173).

A primeira ação, é a mais importante e imprescindível para as demais pois, é “Transformação dos dados da tarefa e identificação da

relação universal do objeto estudado”. Consideramos nessa primeira ação que o professor selecionou o conteúdo curricular, conheceu os motivos e a necessidade dos alunos em aprender o conteúdo, elegeu o núcleo do conceito e suas relações, além da identificação das ações mentais que os estudantes precisam realizar, inicia a atividade de estudo com tarefas que possibilitem o estudante uma abstração substantiva, e para isso o professor precisa elaborar uma série de problematizações sobre o tema de forma que favoreça o estudante fazer relações gerais para o particular, realizando a generalização substantiva.

Em nossa opinião, na designação da abstração inicial, o mais conveniente é utilizar os termos “célula” ou “abstração substantiva”, pois eles refletem a relação contemplativa, totalmente determinada, do sistema integral. Afinal, a determinação da relação dada está ligada com o conteúdo das condições históricas reais em que esta relação põe em evidência sua universalidade (Davydov, 1988, p. 144).

Nesse momento o estudante abstrai o núcleo do conceito e pelas relações que estabelece generaliza o conceito para posterior deduzir novas abstrações mais particulares. Por isso, as problematizações se tornam importantes. Perguntas situadas em seu tempo e espaço que remontem a constituição conceitual e histórica do conteúdo, favorecendo ações mentais nos estudantes que a abstração e generalização.

A segunda ação é “Modelação da relação em forma objetivada, gráfica ou literal” enquanto um momento inicial de externalizar o pensamento sobre o conceito nuclear, a partir da abstração, generalização e dedução do geral para o particular, que servirá para análise posterior como um processo de criação e recriação de modelos. Essa modelação pode ser em forma de desenho, de esquema ou de texto. Segundo Davydov (1988, p. 172) “Os modelos de aprendizagem constituem um elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação”. A modelação pode ser considerada uma forma peculiar de abstração, pois para Davydov (1988, p. 136) “as relações essenciais do objeto estão localizadas nos enlaces e relações visualmente perceptíveis e representadas, de elementos materiais e semióticos. Trata-se de uma

unidade peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial”.

O modelo inicial é o produto de depuração do objeto, de ver o objeto em sua forma inicial. Essa modelação pode ocorrer várias vezes ao longo do processo das atividades de estudos. Ao longo do processo, nas remodelações, considerando a rede de relações que o estudante fará, pela dedução do geral ao particular e vice-versa, o objeto avança de sua forma inicial, como se a primeira modelação fosse a aparência e a última modelação a essência.

A terceira ação é “Transformação do modelo” é o momento de criação, como forma de demonstrar a mudança de compreensão do objeto abstrato ao concreto, da aparência à essência, em que os estudantes consigam deduzir a relação universal ao particular e seus elementos e relações, pois para Davydov (1988, p. 173) “consiste na transformação do modelo com a finalidade de estudar a propriedade da relação universal que foi identificada no objeto”.

A quarta ação é “Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral descoberto pelos alunos” composta por um rol de atividades, ações ou tarefas planejadas no sentido de mudanças cognitivas dos estudantes em relação ao objeto, de forma que possibilite a generalização substantiva até chegar a conceitualização.

O caráter eficaz deste procedimento é verificado, justamente, na solução de tarefas particulares; os escolares as enfocam como variantes da tarefa de aprendizagem inicial e imediatamente, como se fosse “de um golpe” identificam em cada uma a relação geral, orientando-se pela que podem aplicar o procedimento geral de solução anteriormente assimilado (Davydov, 1988, p. 173).

A quinta ação é “Controle ou monitoramento da relação das ações anteriores” como um processo de mediação das relações entre professor e aprendiz, aprendiz e aprendiz, em que o estudante precisa perceber o movimento dialético do conhecimento do objeto e de suas dificuldades, para que possa realizar as atividades de forma correta e perceber os avanços conceituais. Para Davydov (1988, p. 174) “O

controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem. [...] O monitoramento então assegura a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução”.

A sexta ação é “Avaliação da internalização do procedimento geral como resultado da solução da aprendizagem dada” a qual pode ocorrer desde o primeiro momento ou primeira atividade, enquanto diagnóstica e também formativa, no sentido de perceber a apropriação do estudante em relação ao objeto, a ponto de conseguir responder ao problema e alcançar o núcleo do conceito.

A ação de avaliação possibilita determinar se está assimilado, ou não, e em que medida, o procedimento geral de solução da tarefa de aprendizagem, se o resultado das ações de aprendizagem correspondem, ou não, e em que medida, ao objetivo final. Desta forma, a avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo substantivo do resultado da assimilação [...] (Davydov, 1988, p. 174).

Podemos pensar que muitas atividades de ensino planejadas pelos coordenadores de projetos de Extensão Universitárias e, efetivadas pelos estudantes, enquanto atividades de estudo ou tarefas de estudos, não alcancem o desenvolvimento de habilidades mentais dos estudantes ou não consideram o diagnóstico da realidade de cada estudante ou da comunidade atendida, em seu contexto histórico-cultural. É preciso considerar a dimensão materialista-histórico-cultural tanto dos estudantes quanto da comunidade atendida, pensando na resolução de problemas reais da comunidade enquanto forma o estudante para o pensamento teórico-conceitual.

As atividades de estudo podem estar presentes nas atividades dos projetos de Extensão Universitária e fomentar o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, que devem ser protagonistas do processo formativo. Por isso, as tarefas de estudo, precisam considerar o contexto e potencializar o desenvolvimento teórico pelo protagonismo do estudante. Para isso os projetos de Extensão Universitária precisam ser elaborados, avaliados, efetivados e

acompanhados de forma que sigam os preceitos do FORPROEX (2012, 2001) e Resolução CNE/CES n. 07/2018. A extensão para ser práxis, acadêmica, processual, orgânica, crítico e emancipadora, precisa que seus atores desenvolvam o pensamento teórico-conceitual caso contrário, poderá ser apenas prestação de serviço, assistencialismo ou praticismo.

No sentido de avançar na compreensão da Teoria do Ensino Desenvolvimental, considerando que a atividade da aprendizagem é sistemática e o professor desempenha importante papel como mediador, apresentamos que a aprendizagem é o movimento de apropriação de conceitos e sentidos dos saberes, social e historicamente construídos no coletivo e individual, pela mediação professor, primando pela superação do pensamento empírico para o teórico, seja com conteúdos do ensino, da pesquisa e da extensão, elaborando atividades de estudo com tarefas de estudos, previstas no plano de ensino, que fomentem as ações mentais da análise do material, dedução do conceito nuclear e domínio de construção do objeto, bem como que considere as dimensões epistemológicas, psicopedagógicas e sócio-histórica-cultural (Libâneo, 2016).

Na atividade de estudo é indispensável a atitude criativa e transformadora. Acreditamos que o professor ao ensinar pela Teoria do Ensino Desenvolvimental, impulsiona a aprendizagem do estudante, que impulsiona o seu desenvolvimento, de forma que o estudante não faça uma assimilação-reprodução, mas uma assimilação-apropriação e assim, superando o abstrato ao concreto.

O processo de apropriação do conteúdo se dá simultaneamente à interiorização das funções mentais que este carrega por meio de determinadas ações mentais que se realizarão nas tarefas propostas pelo professor durante a aula. O caminho que o aluno deve percorrer para realizar este movimento do pensamento inicia-se com ações mentais no plano externo, na comunicação compartilhada com o professor, os outros alunos e os materiais didático-pedagógicos (livros, textos, filmes, ilustrações, etc.), e depois ações mentais que serão realizadas individualmente (a elaboração de uma síntese da aula, por escrito ou verbalmente, por exemplo) (Freitas e Limonta, 2012, p. 79).

Visto que o professor apresenta o estudante ao conteúdo real, que é abstrato, por meio de problematizações, considerando as questões histórico-culturais, que inicia o processo de abstração substantiva, passa a generalização e dedução do geral ao particular, fazendo a modelação. A medida que as variadas tarefas são realizadas pelo estudante, a partir de uma rede de relações sobre o conteúdo, novas modelações emergem, por ações mentais do geral ao particular e vice-versa, fomentando novas abstrações e modificações no modelo inicial, demonstrando o conceito nuclear, saindo da aparência para a essência, saindo do abstrato para o concreto pensado, superando o pensamento empírico para o teórico-conceitual.

Para que o estudante alcance o pensamento teórico-conceitual é preciso que o professor saiba pensar o objeto de conhecimento para criar tarefas que fomentem o estudante pensar o objeto de conhecimento. O docente universitário, segundo Libâneo (2016) precisa ter sólido conhecimento do conteúdo e conhecer a epistemologia, a história e os métodos de investigação para conseguir elaborar um plano de ensino na Teoria do Ensino Desenvolvimental.

O processo ensino-aprendizagem, não somente nas atividades de ensino, mas pesquisa e extensão, as quais possibilitam ensino de conteúdos, devem ser compreendidas como práxis, ação humana transformadora em que a prática é eivada de teoria e a teoria é nutrida de prática, criadora e revolucionária (Sanches Vasquez, 2011; Curado Silva, 2019), em que cabe ao professor proporcionar ao estudante variadas formas de apropriação de conceitos e sentidos cultural e historicamente construídos pela humanidade e ao estudante cabe valer-se dessas formas de apropriação.

Libâneo e Freitas (2009) defendem que não há ensino desenvolvimental se o professor realizar exposições do conteúdo e informações, em que o estudante é ouvinte e terá que reproduzir ou ainda que o estudante aprende por si só, sem ou com pouca interferência do professor. Essa prática se alicerça na pedagogia tradicional, que considera o professor o protagonista e o estudante passivo e memorizador, permanecendo no conhecimento empírico.

Para haver o ensino desenvolvimental é necessário que o professor e o estudante assumam o protagonismo do processo ensino-aprendizagem, tendo o professor como mediador de suas tarefas de estudos pela atividade de estudo, levadas à efeito com base em situações

problema com atuação na ZDP, considerando elementos históricos e culturais, constituídos como processos intersíquicos que influenciam na apropriação de conceitos ao relacionar-se com processos intrapsíquicos como a reflexão, análise, síntese, que leva o estudante à investigação, saindo da aparência e alcançando a essência.

O plano de ensino é uma atividade elementar do trabalho docente e precisa ser elaborado mediante uma teoria. É preciso considerar para o plano de ensino das atividades dos projetos de Extensão Universitária, ou até mesmo das disciplinas ou pesquisa, as questões psicológicas, cognitivas e culturais dos envolvidos como as questões históricas, materiais e de múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento das atividades e da aprendizagem. Para Libâneo (2016, p. 359) “Por meio das ações mentais que se formam no estudo dos conteúdos, a partir do conceito teórico geral desse conteúdo, os alunos vão desenvolvendo competências e habilidades de aprender por si mesmos, ou seja, a pensar.”.

Um plano de ensino deve ser elaborado considerando atividades de ensino, por atividades de estudo, pelas tarefas de estudos. As tarefas de estudos devem levar o estudante a investigar um problema considerando sua origem, sua história, suas transformações e suas relações, no sentido de encontrar soluções, de forma que realize abstrações e generalizações. Por isso Davydov (1988) defende o ensino por problema. A abstração e a generalização possibilitam a dedução das relações particulares do objeto, por meio do movimento do pensamento por ações mentais que sai do abstrato ao concreto.

A abstração realizada inicialmente é chamada de abstração substancial inicial, que contém o conceito inicial do objeto, passa por ações mentais de análise possibilitadas pelas problematizações, chegando a generalizações do conceito ou generalizações substantivas, que determinam o conceito nuclear, que passa pelo processo de ações mentais que levam a deduções gerais para particulares e vice-versa, a partir da realização das tarefas de estudos, das modelagens que realiza ao longo do processo, permeado por um monitoramento e avaliação, visando alcançar o pensamento teórico-científico.

O pensamento teórico-científico, conforme Davydov (1988) surge no processo de análise, que permite descobrir as relações existentes do objeto, por meio de transformação mental dos objetos, determinando o nexo da relação universal com o singular, constituindo na dedução

e explicação de elementos particulares e singulares se expressando nos procedimentos mentais exteriorizados por meio de símbolos e semióticos. Segundo Davydov (1988), pela Teoria do Ensino Desenvolvidor, na atividade de estudo, o professor, no momento da abstração substantiva ou inicial, precisa elaborar uma série de problematizações sobre o tema para posterior análise do estudo do objeto concreto de forma sistematizada pelas variadas ações para uma modelação da relação geral ao particular. Logo, espera-se a generalização substantiva com a formação de conceito nuclear ou conceitualização teórica.

Libâneo (2016) discute a Teoria do Ensino Desenvolvidor no Ensino Superior, vinculado ao ensino, o que demonstra avanço na teoria, pois Davydov discutia em relação às crianças, supondo Educação Básica. Nosso intuito é continuar avançando, de tal forma que percebemos que a Teoria do Ensino Desenvolvidor pode ser aplicada nas ações de formação de um projeto de Extensão Universitária que envolvam ensino de conteúdos. Partindo do princípio de que as ações de formação dos projetos de Extensão Universitária, se pautam no conhecimento teórico de conteúdos, para a realização das ações, no movimento da teoria ser eivada de prática e vice-versa, o processo de apropriação, segundo Marx (1979) do abstrato/concreto/real/aparente/síntese se transforma em concreto/abstrato/pensado/essência/síntese, considerando as questões culturais e históricas, socialmente construídas, pela ação das funções psicológicas superiores, chega ao pensamento teórico-conceitual.

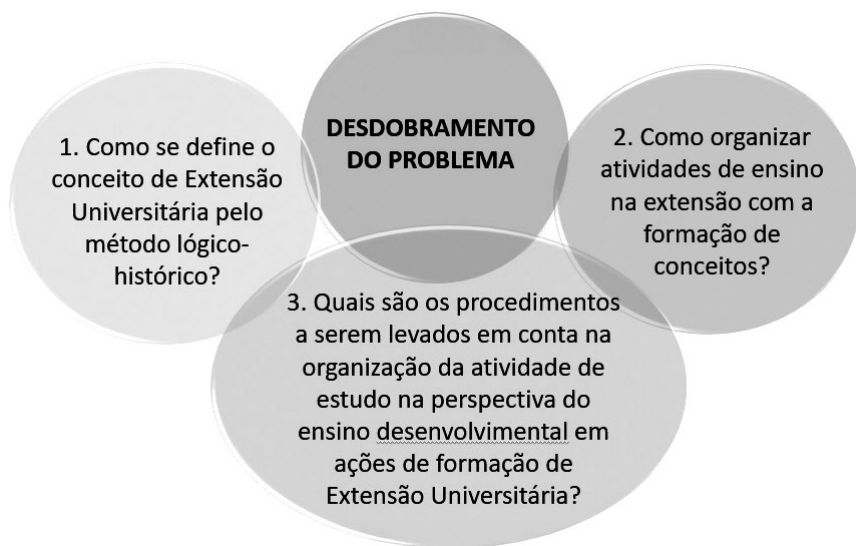


CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL PELA MODELAÇÃO EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Como forma de apresentar o conceito e pensamento teórico advindo da investigação proposta e efetivada durante o estágio pós-doutoral, o qual se materializa nesse livro, apresentamos uma modelação em extensão universitária.

PROBLEMA

“Como os princípios da Teoria do Ensino Desenvolvidor podem ser aplicados nas ações de formação em projetos de Extensão Universitária?”



OBJETIVO

Analisar como a teoria do ensino desenvolvimental pode contribuir na organização do processo ensino-aprendizagem em ações de formação por meio de projetos de extensão para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual.

“A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA- CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL”

Historicidade
Normativas
Concepção
Epistemologia
Forproex

“A CONSTITUIÇÃO LÓGICO- CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL”

Historicidade
Aprendizagem
Conceito
Atividade de estudo
Seis ações didáticas
Papel do professor

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA-CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL – Historicidade Mundo

Tempo	Local	Característica
Idade Média	Europa	Religiosidade com filantropia e assistencialismo
Idade Moderna	Inglaterra	Extensão de prestação de serviços
	Alemanha	Pesquisa científica
	França	Ensino profissionalizante positivista
	Estados Unidos	Ensino profissional e extensão de prestação de serviços e assistencialismo
Idade Contemporânea	Argentina	Extensão acadêmica

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA-CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL – Historicidade Brasil

Universidade	Período	Característica
Universidade Temporã	1500 à 1945	Praticamente sem Ensino Superior apresentando indícios a partir de 1930 com influência alemã e francesa
Universidade Crítica	1945 à 1964	Padrão de crescimento com influência alemã e francesa
Universidade Reformada	1964 à 1985	Expansão do Ensino Superior com influência norte-americana
Universidade Questionada	1985 à 2021	Questionamentos no Ensino Superior e influência latina

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA-CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL - Normativas

Ano	Normativa	Característica
1931	Estatuto	Pesquisa, mas primou a formação de mão de obra para atender o capital
1961	LDB 4.024	Art. 69 - Extensão universitária como curso
1969	Lei 5.540	Prestação de serviços e assistencialismo
1988	Nova Constituição	Art. 207 - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
1996	LDB 9.394	Art. 43, 44, 52, 53 e 77 – Indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão e de bolsas de estudos
2011	PNE	Metas 21, 22 e 23 extensão como princípio formativo obrigatório
2001	PNEU	Concepção acadêmica, curricularização no processo formativo
2012	PNEU	Obrigatoriedade de curricularização de 10% dos créditos
2014	PNE	Obrigatoriedade de 10% da graduação em projetos e programas
2018	Resolução	Obrigatoriedade de 10% total da carga horária em ações de extensão

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA-CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL – Concepção

Teórico	Característica
Freire	Emancipação e humanização
Jezine	Assistencialismo, mercantilismo e acadêmico
Silva	Tradicional, processual e crítica
Reis	Eventista-inorgânica e processual-orgânica
Gurgel	Laboratório ou estágio vivo
Melo Neto	Trabalho social

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA-CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL – Epistemologia

Teórico	Epistemologia	Característica
Curado Silva	Técnica	Tecnicismo
	Prática	Praticismo
	Práxis	Unidade teoria e prática

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA-CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL – Forproex

Escopo	Característica
Luta	Superar o assistencialismo e prestação de serviços, considerando o processo pedagógico de formação dos estudantes
Conceito	“a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”
Diretrizes	Interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, impacto e transformação social.
Objetivos	1. Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade
Desafios	3. garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas – particularmente na área de <i>prestação de serviços</i> - que têm carecido dessa dimensão

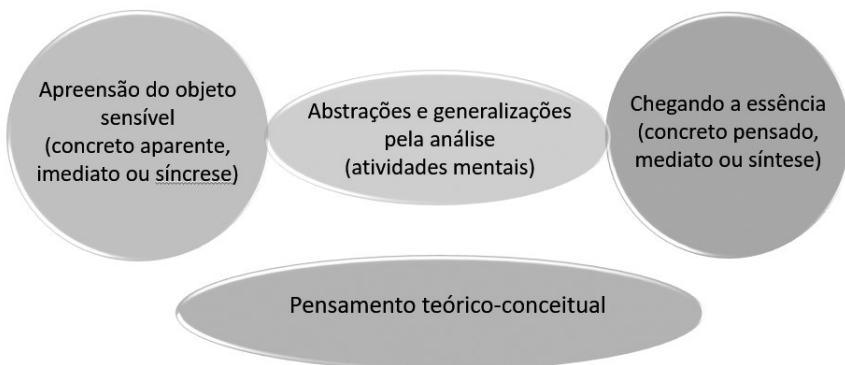
A CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL - Historicidade

Teórico	Período	Característica
<u>Vigostki</u>	(1896 – 1934)	Russo. Psicólogo. Relevância da escola, assimilação da cultura, ZDP, formação de conceitos na infância, do concreto ao abstrato.
<u>Leontiev</u>	(1903 – 1979)	Russo e Psicólogo. Cria a teoria da atividade humana, considerando necessidades, motivos, objetivos, condições e meios para a aprendizagem.
<u>Elkonin</u>	(1904 - 1984)	Russo. Psicólogo. Em parceria com Davydov evidenciaram a falta da atividade de estudo nos programas de ensino russo e criam o sistema didático Elkonin-Davydov. Foram expulsos do Instituto em 1983.
<u>Davydov</u>	(1930 – 1998)	Russo. Psicólogo e Pedagogo. Em 1950 inicia experimentos em escolas russas com parceiros como Elkonin, influenciado pela teoria de Vigostki e Leontiev. Em 1970 formalizou a Teoria do Ensino <u>Desenvolvimental</u> . Foi expulso do Instituto em 1983 e ao ser aceito novamente, retoma suas pesquisas, consolidando a Teoria do Ensino <u>Desenvolvimental</u> .
<u>Libâneo</u>	(1945)	Brasileiro. Filósofo e doutor em educação. Estudou Vigotsky/Leontiev desde 1985 e Davydov desde 2002. Estuda a didática <u>desenvolvimental</u> formulada por Davydov.

A CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL – Aprendizagem



A CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL – Conceito



A CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL – Atividade de estudo

Atividade de estudo deve possibilitar aos estudantes o domínio da herança cultural, por meio da experimentação mental (transformação mental com os objetos). A experimentação consiste no movimento da ascensão do abstrato ao concreto, como expressão do pensamento teórico.

Atividade de estudo, por meio de tarefas de estudos, tem o objetivo de fazer com que os estudantes pensem de forma criativa e transformadora.

Atividade de estudo pressupõe análise do conteúdo, com proposição de tarefas, compatíveis com os motivos dos alunos, para que os alunos descubram a relação geral do objeto de conhecimento, visando reconstrução, recriação, transformação do objeto ou conteúdo aparente em essência pelo estudante.

A CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL – Papel do professor

O professor pode ensinar os estudantes a pensar teoricamente. O estudante precisa ter motivo, impulsionados por desejo e necessidade de aprender.

O professor que compreende o ensino como uma tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, considera questões epistemológicas, psicopedagógicas e sócio-histórico-cultural.

O professor tem papel importante na criação de estratégias e tarefas de estudo, que favoreçam a resolução de um problema, impulsionando o pensar teórico, para ascensão do abstrato ao concreto.

O professor ao considerar as seis ações mentais da teoria do ensino desenvolvimental para elaborar o plano de ensino possibilita oportunidades do estudante pensar teoricamente.

A CONSTITUIÇÃO LÓGICO-CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL – Seis ações didáticas

1) Transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto com problematizações, abstração substantiva e generalização substantiva

2) Modelação da relação inicial do pensado sobre o conceito nuclear, externalizada em forma objetivada, gráfica ou literal

3) transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em forma pura

4) Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral que foi apropriado pelos alunos

5) Controle ou monitoramento das ações anteriores por mediações das relações

6) Avaliação da internalização do procedimento geral como resultado da solução das tarefas de estudo

CONSIDERAÇÕES

“A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA- CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL”

Historicidade
Normativas
Concepção
Epistemologia
Forproex

“A CONSTITUIÇÃO LÓGICO- CONCEITUAL DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL”

Historicidade
Aprendizagem
Conceito
Atividade de estudo
Papel do professor
Seis ações didáticas

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES

- a) sofreu influência da constituição da universidade no Brasil visando o ensino,
- b) sofreu influência europeia e norte-americana de prestação de serviço e assistencialismo,
- c) as normativas preveem a Extensão Universitária indissociada do ensino e da pesquisa,
- d) os planos discutem a extensão enquanto um processo formativo e curricularizado,
- e) os teóricos apresentam uma discussão de Extensão Universitária primando pelo seu sentido de ser,
- f) a Resolução apresenta dúbias interpretações quanto à efetivação da Extensão Universitária no Brasil e não a conceitua de fato,
- g) as atividades de extensão precisam ser pensadas para a formação do estudante e não somente para a ganhos imediatos da sociedade,
- h) os teóricos apontam uma concepção de extensão acadêmica para a crítica e emancipação,
- i) as ações de extensão podem ser planejadas indissociadas do ensino e pesquisa pela práxis,

AINDA NA TENTATIVA DE CONSIDERAÇÕES

- j) os currículos das universidades precisam ser repensados e ressignificados no tocante a Extensão Universitária,
- l) as ações de extensão precisam ser planejadas mediante uma teoria de ensino e aprendizagem,
- m) a Extensão Universitária deve ser considerada uma atividade que possibilita o pensamento teórico-conceitual,
- n) a teoria do ensino desenvolvimental pode ser aplicada no Ensino Superior,
- o) as seis ações didáticas da teoria desenvolvimental podem servir de alicerce no planejamento das ações de formação em projetos de Extensão Universitária,
- p) a Extensão Universitária trabalha com conteúdos como o ensino e a pesquisa,
- q) o pensamento teórico-conceitual pode ser alcançado pelos estudantes nas ações de formação de projetos de Extensão Universitária considerando o processo ensino-aprendizagem,
- r) na literatura não há estudos sobre essa temática.

Teoria do Ensino
Desenvolvimental na
Extensão Universitária
(TEDEU)

Extensão Desenvolvimental
(ED)



CONSIDERAÇÕES

À guisa de tentativa de considerações, nesse momento textual, julgamos por nossa análise ter respondido as questões apresentadas que motivaram essa pesquisadora a partir do abstrato para o concreto, da aparência para a essência, na formação de conceito teórico-científico ou pensamento teórico-conceitual, quanto a relação da Teoria do Ensino Desenvolvidor em ações de formação, por meio de projetos de Extensão Universitária. Destarte, retomamos a questão macro que moveu esse estudo e se configurou em “Como os princípios da Teoria do Ensino Desenvolvidor podem ser aplicados nas ações em projetos de formação de Extensão Universitária?”

Retomamos os eixos constitutivos da extensão e expressamos que a constituição lógico-histórica da Extensão Universitária no Brasil apresenta um percurso de influências europeias e norte-americanas, de assistencialismo e prestação de serviços. As diretrizes normativas da Extensão Universitária no Brasil se apresentam mediante uma construção histórica perpassando pelo Estatuto das Universidades de 1931, a LDB de 1961, a Reforma Universitária de 1968, a Constituição de 1988, a LDB de 1996, o PNE de 2014 e o PNEU de 2014, em que fazem menção a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e sua importância para a formação do estudante. A diretriz legal da Extensão Universitária no Brasil se efetiva pela Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 que obriga a curricularização da Extensão Universitária em todos os cursos de graduação, fomentando a formação dos estudantes.

A constituição lógico-conceitual da Extensão Universitária no Brasil perpassa por Reis, Jezine, Gurgel, Melo Neto, Freire e outros, construindo uma concepção de extensão acadêmica, processual e orgânica para a crítica e emancipação, pela epistemologia da práxis, em atendimento ao FORPROEX pela luta, concepção, diretrizes, objetivos e desafios. A Extensão Universitária como uma atividade acadêmica é constituída e constituinte de conhecimentos teórico-práticos ou de conteúdos curriculares referentes aos temas de cada projeto. Esse entendimento pode ter ficado subsumido pela constituição lógico-histórica, que pouco a pouco foi sendo delineada pelas diretrizes normativas e sendo discutida pela constituição lógico-conceitual, culminando na diretriz legal que vigora no momento.

Na busca da superação de um conceito constituído historicamente de que a Extensão Universitária são ações de concepção de prestação de serviço e assistencialismo, procuramos conceituar a Extensão Universitária como atividade pautada na estreita relação da universidade com a sociedade, por meio do processo ensino-aprendizagem com ações de formação vinculadas ao ensino e a pesquisa, promovendo a transformação do pensamento do estudante, portanto, acadêmica, processual e orgânica, pela práxis crítico-emancipadora.

A Extensão Universitária, se compreendidas na concepção acadêmica, processual e orgânica, na unidade teoria e prática, efetivadas na forma de projeto, pode ter como objetivo maior a formação de conceitos pelos estudantes, para simultaneamente realizarem ações com a comunidade. Primando pela compreensão da extensão apresentamos que os eixos conceituais da extensão se sustentam na relação entre universidade e sociedade por meio das atividades interligadas ao ensino e a pesquisa, considerando as problemáticas sociais reais e concretas, com produção de conhecimento científico, para a transformação do pensamento dos sujeitos envolvidos. O estudante precisa desenvolver o pensar teórico e para isso a interação dos processos interp-síquicos e intrap-síquicos é importante para a reconstrução interna, por meio da aprendizagem coletiva e individual, pela mediação docente saindo do abstrato para o concreto, com investigação de problemas reais com abstração e generalização.

Sendo a Extensão Universitária uma das atividades que promove o conhecimento científico, defendemos a Teoria do Ensino Desenvolvidor como pedagogia para o planejamento do ensino de conteúdos a serem trabalhados nas atividades extensionistas, considerando as seis ações mentais da atividade de estudo para a transformação do pensamento empírico em teórico-conceitual, tais sejam: a identificação da relação universal por problematizações e a abstração substantiva; a modelação objetual, gráfica ou escrita externalizando o pensado sobre o concreto; a transformação do modelo inicial demonstrando a mudança de compreensão do objeto; a construção de tarefas particulares que fomentem mudanças cognitivas e a generalização substantiva; o monitoramento para assegurar a composição operacional assertiva e; a avaliação como exame qualitativo substantivo do resultado da assimilação e formação de conceitos.

No movimento da formação de conceitos por parte dos estudantes, o professor orientador do projeto, que composto por uma série de ações de formação a serem realizadas ao longo de determinado tempo, planejará cada ação alicerçada em metodologias que propiciem a aprendizagem e formação de conceitos, seguindo as seis ações pois, as ações de formação de extensão podem ser eivadas de teoria, o que caracteriza a práxis, bem como, precisam ser compreendidas como possibilidade de construção do pensamento teórico-conceitual.

O pensamento teórico-conceitual será possibilitado ao passo que o professor realizar o planejamento das atividades de estudo com as tarefas de estudos, partindo dos conteúdos do projeto extensionista de concepção acadêmica, processual e orgânica, seguindo as seis ações didáticas para sua efetivação. Reforçamos que as ações de extensão de prestação de serviço e assistencialismo não são teórico-práticas, portanto, não apresentam conteúdos. As ações acadêmicas são teórico-práticas e apresentam conteúdos. Tendo conteúdo é possível trabalhar o mesmo mediante a Teoria do Ensino Desenvolvidor, fomentando o pensamento teórico-conceitual.

Destarte, a Teoria do Ensino Desenvolvidor se aplica a uma situação de ensino de conteúdos, viabilizada pela atividade de estudo. Na Extensão Universitária, nem todo projeto apresenta atividade de ensino. Por isso, não se pode generalizar, mas podemos ressignificar.

Contudo, o que pretendemos mostrar é que nas ações de formação de um projeto de Extensão Universitária, pelo processo ensino-aprendizagem, é possível superar o pensamento empírico ao teórico-conceitual.

Considerando a constituição histórica e conceitual da Extensão Universitária no Brasil, bem como da Teoria do Ensino Desenvolvidor é possível afirmar que a Extensão Universitária brasileira: a) sofreu influência da constituição da universidade no Brasil visando o ensino, b) sofreu influência europeia e norte-americana de prestação de serviço e assistencialismo, c) as normativas preveem a Extensão Universitária indissociada do ensino e da pesquisa, d) os planos discutem a extensão enquanto um processo formativo e curricularizado, e) os teóricos apresentam uma discussão de Extensão Universitária primando pelo seu sentido de ser, f) a Resolução apresenta dúvidas interpretações quanto à efetivação da Extensão Universitária no Brasil e não a conceitua de fato, g) as atividades de extensão precisam ser pensadas para a formação do estudante e não somente para a ganhos imediatos da sociedade, h) os teóricos apontam uma concepção de extensão acadêmica para a crítica e emancipação, i) as ações de extensão podem ser planejadas indissociadas do ensino e pesquisa pela práxis, j) os currículos das universidades precisam ser repensados e ressignificados no tocante a Extensão Universitária, l) as ações de extensão precisam ser planejadas mediante uma teoria de ensino e aprendizagem, m) a Extensão Universitária deve ser considerada uma atividade que possibilita o pensamento teórico-conceitual, n) a Teoria do Ensino Desenvolvidor pode ser aplicada no Ensino Superior, o) as seis ações da Teoria do Ensino Desenvolvidor podem servir de caminhos pedagógicos no planejamento das ações de formação em projetos de Extensão Universitária, p) a Extensão Universitária trabalha com conteúdos como o ensino e a pesquisa, q) o pensamento teórico-conceitual pode ser alcançado pelos estudantes nas ações de formação de projetos de Extensão Universitária considerando o processo ensino-aprendizagem, r) na literatura não há estudos sobre essa temática.

O presente texto, reflexo da pesquisa de pós-doutorado, pelo cruzamento dos dados, se efetivou por uma discussão teórica que considera a constituição histórica das universidades no Brasil, a qual

teve influências europeias, norte-americanas e latina, que norteou a constituição da Extensão Universitária até o momento.

A pesquisa ainda se efetivou por uma discussão teórica que defende as ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito dos projetos de Extensão Universitária, as quais podem ser desenvolvidas ao interligar a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, considerando as demandas da população, possibilitando a formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento para a superação das desigualdades sociais existentes.

Ademais, é preciso considerar a concepção acadêmica, com características processual e orgânica desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem de conteúdos de cada projeto e, que apresenta a Teoria do Ensino Desenvolvimental enquanto epistemologia para as atividades de estudo ou tarefas de estudos nas ações de formação dos projetos extensionistas, que se constituem como atividades acadêmicas, ao considerar em seu plano a identificação, a modelação, a transformação do modelo, a construção de conceito, o monitoramento e a avaliação, visando à formação do pensamento teórico-conceitual.

À guisa de conclusão ousamos dizer o vir a ser da Teoria do Ensino Desenvolvimental na Extensão Universitária – TEDEU ou uma Extensão Desenvolvimental – ED.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União – DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã:** o Ensino Superior da Colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica:** o Ensino Superior na República Populista. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada:** O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipadora. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

DAVIDOV, Vasili V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico.** Moscóu: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili V. **Problemas do ensino desenvolvimental:** a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [s. l., s. n.], 2009.

DAVYDOV, Vasili V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Tradução M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, Vasili V. A New Approach to the Interpretation of Activity Structure and Content. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul. **Activity Theory and Social Practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. P. 39-50.

DAVYDOV, Vasili V.; MÁRKOVA, Aelita Kapitánovna. La Concepción de la Actividad de Estudio en los Escolares. In: SHUARE, Martha. **La Psicología Evolutiva en la URSS: Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. P. 316-337.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Aprendizagem e Formação de Conceitos na Teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Concepções e Práticas de Ensino num Mundo em Mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: PUC Goiás, 2011. P. 71-84.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIMONTA, Sandra Valéria. Ensino Desenvolvimento: contribuições à superação do dilema da didática. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIMONTA, Sandra Valéria. A Educação Científica da Criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, p. 47-68, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

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

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

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry.(Org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

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

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da Extensão Universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

KOCHHANN, Andréa e CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e Extensão Universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas e LUTERMAN, Luana Alves (Org.). **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: UEG, 2017.

KOCHHANN, Andréa. **A formação docente e a Extensão Universitária: tessituras entre concepção, sentidos e construção**. Tese de Doutorado em educação. Brasília: UnB, 2019.

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

KOCHHANN, Andréa. Formação de professores na Extensão Universitária: uma análise das perspectivas e limites. In: **Revista TEIAS**, 2017. <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29206>

KOCHHANN, Andréa. **Formação de professores no curso de Pedagogia e a práxis extensionista**. XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ENDIPE, 2016. http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10359_37586.pdf

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. In: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIBÂNEO, José C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 4r0, n. 2, abr-jun 2015.

LIBÂNEO, José C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. **A elaboração de plano de ensino conforme a teoria do ensino desenvolvimental**. Texto didático. Digitado. Goiânia, 2014.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. Vigotski, Leontiev e Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C. e SUANNO, Marilza V. R. **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro: Descubra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos.; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Disciplina “teorias da educação e processos pedagógicos”**. Mestrado e doutorado em educação, UCG, 16 de março de 2009. Mimeo.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI,

Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 213-240

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

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária**: uma análise crítica. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. In: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf

MIGUENS JR. Sérgio Augusto Quevedo e CELESTE, Roger Keller. **A Extensão Universitária**. 2014. In: https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA_-_Capitulo_de_Livro

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

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

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001. In: https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Plano-nacionaldeextensaouniversitaria.pdf

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

REIS, Renato Hilário dos. **Extensão Universitária**: conceituação e práxis. In: I Fórum de Extensão da UDESC. Florianópolis – SC: UDESC, 1993.

REIS, Renato Hilário dos. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. In: **Cadernos de Extensão Universitária**. Ano 1. N. 4. Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. v. 2, n. 2,

1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

SANCHES VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

SANTOS, José Antônio e DEUS, Sandra. Um novo tempo da Extensão Universitária brasileira. In: **Interfaces Revista De Extensão**. Belo Horizonte: v.2, n.2, p. 6-16, jan./jun. 2014

SILVA, Maria das Graças. **Universidade e Sociedade: cenários da Extensão Universitária?** 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. In: <http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm>

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da Extensão Universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998.



ANDRÉA KOCHHANN

Pós-Doutoranda em Educação (UFG),
Pós-Doutora em Educação (PUC/GO),
Doutora em Educação (UnB), Mestre
em Educação (PUC/GO), Especialista
em Docência Universitária (UEG),
Pedagoga (UEG), Docente da
Universidade Estadual de Goiás (UEG),
Docente do Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu em Gestão,
Educação e Tecnologia da
Universidade Estadual de Goiás (UEG),
Coordenadora do GEFOP (Grupo de
Estudos em Formação de Professores
e Interdisciplinaridade).

Nasceu em 20 de outubro de 1973,
em Santa Rosa - RS, mudou-se aos 15
anos para o estado de Goiás e,
atualmente reside em Goiânia - GO.
Mãe da Ândrea Carla e avó do Marco
Antônio, João Guilherme e Ana Laura.

E-mail:

andreakochhann@yahoo.com.br

O objeto da presente escrita é o processo ensino-aprendizagem na Extensão Universitária, compreendida como uma atividade acadêmica que possibilita, quando se trata de ações de formação, em variados espaços, por meio de projetos, a formação do pensamento teórico-conceitual e, assim, contribuir para a formação teórica, crítica e emancipadora, do estudante, tanto no processo inicial quanto continuado dessa formação.

Para isso, é preciso que os agentes envolvidos nessa formação tenham consciência de suas escolhas teóricas e metodológicas para a realização dos projetos extensionistas. Saliento que as minhas angústias pairam na questão pedagógica, especificamente, em questões metodológicas. Quais metodologias estão sendo utilizadas para se pensar as ações de projetos de extensão? Podem ser várias metodologias. Nesse livro apresento a Teoria do Ensino Desenvolvidor, de Davidov, enquanto pedagogia/metodologia que pode ser o embasamento para as ações que serão planejadas no projeto de extensão.