



Correspondência para Autora

¹ Valéria Giannella
valeria.giannella@csc.ufsb.edu.br
 Universidade Federal do Sul da Bahia
 Campus Sosígenes Costa
 Porto Seguro – BA, Brasil
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/3294576132779889>

Submetido: 20 abr. de 2022

Aceito: 17 maio de 2022

Publicado: 30 out. de 2022

doi: [10.20396/riesup.v10i00.8669959](https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8669959)

e-location: e024017

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Pedagogia crítica para a gestão pública e social: o dispositivo da Oficina Temática como experiência integral

¹ Valéria Giannella  <https://orcid.org/0000-0001-7321-0437>

RESUMO

Introdução: O campo teórico-prático deste artigo é o do reconhecimento das práticas educativas e extensionistas como campos de disputa, entre paradigmas, teorias e significados possíveis. O contexto é a construção do Plano Político Pedagógico de um Bacharelado em gestão pública/social e políticas públicas, em uma das mais novas Universidades do país. **Objetivo:** O artigo objetiva socializar e refletir em torno da experiência de construção de um dispositivo pedagógico que chamamos de Oficina Temática (OT) a partir da vontade de construir uma pedagogia crítica em gestão pública/social e políticas públicas. **Metodologia:** Em termos metodológicos, trata-se de uma abordagem reflexiva, suportada por pesquisa bibliográfica, de uma prática de construção político-pedagógica buscando aprofundar as apostas teórico-metodológicas que o desenho do mesmo subtece e implica. **Resultados:** O resultado é o de enunciar as implicações teórico-práticas de inovações metodológicas instigadas pela exigência de creditação curricular da extensão, buscando avançar na efetiva integração entre ensino /pesquisa/ extensão. **Conclusão:** O desenho da OT interpreta criativamente o cenário de curricularização da extensão permitindo indagar o significado do conceito de experiência na construção curricular e abrindo um espaço autônomo de autoconhecimento por parte discente em relação ao tipo de profissional que pretende ser.

Palavras chave:

Pedagogia crítica. Extensão universitária (Curricularização). Práticas de oficina. Aprendizagem pela experiência.

Critical pedagogy for public and social management. The Thematic Workshop device as an integral experience

ABSTRACT

Introduction: The theoretical-practical field of this article is the recognition of educational and extensionist practices as fields of dispute, between paradigms, theories and possible meanings. The context is the construction of the Political Pedagogical Plan for a Bachelor's Degree in Public/Social Management and Public Policies, in one of the newest Universities in the country (Brazil). **Objective:** The article aims to socialize and reflect on the experience of building a pedagogical device that we call the Thematic Workshop (TW) based on the desire to build a critical pedagogy in public/social management and public policies. **Methodology:** In methodological terms, this is a reflective approach, supported by bibliographic research, of a practice of political-pedagogical construction, seeking to deepen the theoretical-methodological bets that its design implies. **Results:** The result is to enucleate the theoretical-practical implications of methodological innovations instigated by the requirement of curricular accreditation of extension, seeking to advance in the effective integration between teaching/research/extension. **Conclusion:** The design of the TW creatively interprets the scenario of extension accreditation, allowing to question the meaning of the concept of experience in curriculum construction and opening an autonomous space for self-knowledge on the part of the student in relation to the type of professional he intends to be.

Keywords: Critical pedagogy. Extension (Curricular accreditation). Workshop practices. Experiential learning.

Pedagogía crítica para la gestión pública y social. El dispositivo del Taller Temático como experiencia integral

RESUMEN

Introducción: El campo teórico-práctico de este artículo es el reconocimiento de las prácticas educativas y extensionistas como campos de disputa, entre paradigmas, teorías y sentidos posibles. El contexto es la construcción del Plan Político Pedagógico para la Licenciatura en Gestión Pública/Social y Políticas Públicas, en una de las Universidades más nuevas del país (Brasil). **Objetivo:** El artículo pretende socializar y reflexionar sobre la experiencia de construcción de un dispositivo pedagógico que denominamos Taller Temático (TT) a partir de la voluntad de construir una pedagogía crítica en la gestión pública/social y en las políticas públicas. **Metodología:** En términos metodológicos, es un abordaje reflexivo, apoyado en la investigación bibliográfica, de una práctica de construcción político-pedagógica, buscando profundizar en las apuestas teórico-metodológicas que su mismo diseño implica. **Resultados:** El resultado es enunciar las implicaciones teórico-prácticas de las innovaciones metodológicas instigadas por la exigencia de acreditación curricular de extensión, buscando avanzar en la integración efectiva entre enseñanza/investigación/extensión. **Conclusión:** El diseño del TT interpreta creativamente este escenario, permitiendo cuestionar el significado del concepto de experiencia en la construcción curricular y abriendo un espacio autónomo de autoconocimiento por parte del estudiante en relación al tipo de profesional que pretende ser.

Palabras clave: Pedagogía crítica. Extensión universitaria (Acreditación Curricular). Prácticas de taller. Aprendizaje a través de la experiência.

CRedit

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** A autora certifica que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** **Conceituação,** Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão & edição: Giannella, V.

Editor de seção: Gildenir Carolino Santos

Introdução

A educação é, sem dúvida, um campo de práticas e teorias de crucial importância no mundo contemporâneo e, talvez exatamente por esse motivo, um campo de disputas entre paradigmas, teorias e significados possíveis. Por sinal, essa idêntica situação pode ser observada relativamente a outros campos e conceitos cruciais do nosso tempo, a exemplo da democracia e da participação. Isso significa que as simples reivindicações por “mais educação” ou “mais crianças na escola” ou ainda, “mais universidades no país”, por si só não garantem que tais mudanças resultem em crianças melhor educadas ou jovens realmente capazes de encarar criticamente e criativamente os problemas do futuro e contribuir com a transformação equitativa de seus contextos. Ou seja, como Paulo Freire expressou de forma simples e contundente através da dupla conceitual educação bancária versus educação libertadora, abaixo dos conceitos de educação e de formação podem se aninhar práticas opostas em seus princípios e em seus resultados.

É bom lembrar, desde já, que nessa dupla conceitual Freire (2000) não está retratando a educação – quer que seja bancária ou libertadora – como processo puramente mental; ao contrário, ele deixa claro, em vários momentos, que na educação o que se molda, treina e adentra para a reprodução do mundo assim como dado, são os corpos, as emoções (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016), os modos de ser no mundo do educando, sendo que a libertação ocorrerá, afinal, quando o oprimido conseguir reconhecer “o opressor hospedado no seu corpo” (ibid. p. 155).

Sendo o foco desse artigo a pedagogia crítica para ensino-aprendizagem nos campos das políticas públicas, gestão pública e social, e sendo de interesse a socialização de casos de inovação teórica e metodológica para propiciar esses processos, deve ser esclarecida de antemão que a experiência aqui apresentada assume e se coloca no lado libertador da famosa dupla conceitual. A partir dessa escolha, será proposta a indagação em torno do conceito de dispositivo pedagógico e apresentado/analizado um particular dispositivo pedagógico contido no Plano Político Pedagógico (PPC) do novo curso de Bacharelado em Gestão Pública e Social (BGPS) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em Porto Seguro. Este PPC visa uma formação crítica em políticas públicas e gestão pública e social (FISCHER, 1998; BOULLOSA, 2013), formação de cunho humanista, nunca reduzida aos seus aspectos técnicos; epistemologicamente consciente, construída a partir do conceito de posicionalidade, explicitamente ancorada aos valores da equidade, igualdade no respeito às diferenças e inclusividade (FREIRE, 1973; MORAES, 2008; UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014; CAITITE, 2016).

Nesses moldes, a partir do processo de construção desse PPC e do atual desafio de sua implantação, pretende-se apresentar aqui o dispositivo pedagógico da Oficina Temática (OT), previsto no âmbito do Curso acima mencionado (UFSB, 2020), enquanto experiência com potencial inovador da metodologia de ensino/aprendizagem no campo

da gestão pública e social e das políticas públicas. A OT representa esse potencial inovador por ser um dispositivo de interconexão entre extensão, ensino e pesquisa.

Através da sua concepção busca-se: 1) desconstruir a clássica hierarquia entre teoria e prática no ensino universitário; 2) estabelecer um vínculo estreito de relevância/pertinência entre formação da/o gestor/a e território em que essa formação acontece; 3) abrir o máximo espaço possível ao processo automotivação e construção autônoma dos percursos formativos das/os aprendizes. Os três aspectos dialogam, de formas distintas que buscar-se-á destrinchar ao longo do texto, com a possibilidade de uma formação crítica nos campos já sinalizados.

Eles permitem, na hipótese apresentada, de encarar os riscos mais comuns da formação universitária, sendo eles as tendências: à instrumentalidade (mera busca da obtenção do diploma); à reprodução e manutenção das estruturas organizacionais e dinâmicas relacionais postas no contexto (falta de leitura crítica da realidade e de compromisso com uma dimensão axiológica); à incapacidade de alimentar a automotivação e autonomia dos discentes em relação à sua jornada formativa. Dito em síntese extrema a nossa hipótese é que, ao conectarmos firmemente a dimensão de ensino à de extensão, através do dispositivo da OT, teremos a possibilidade de integrar as dimensões teórico-metodológicas, comumente privilegiadas por nossos cursos superiores, com todas as dimensões do sensível (passando pelos corpos afetados, pelas racionalidades “outras”, pelas emoções que embebem e modulam as nossas ações) dimensões que, juntas, chegam a compor o quadro para a atuação crítica e política de qualquer gestor/a.

Os afetos e as emoções são dimensões importantes que participam do processo de ensino e aprendizagem, se fazendo presentes de diferentes formas nas práticas docentes. As emoções interferem na forma como estudantes discutem e apreendem conteúdos teóricos e vivenciam experiências práticas em seus processos de formação acadêmica e em suas vidas cotidianas. Nesse sentido, essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de projetos orientados pelos princípios da educação popular comprometidos com a autonomia dos sujeitos e a transformação da realidade. (PATIÑO, LAMEGO, FARIA, 2020, p. 600).

Portanto, sustentam e dialogam nessa reflexão: a) uma posição epistemológica de cunho pós-positivista (MIGNOLO, 2002; ALCOFF, 2011; MELLO, 2011; SANTOS, 2014) refletida no campo da gestão pública, social e das políticas públicas (Fischer, 1998; Boullosa, 2013; Peres, 2020), onde a posicionalidade dos sujeitos é assumida e tencionada; b) uma visão de educação de matriz pluriepistêmica, voltada a fomentar a autonomia dos sujeitos e sua capacidade crítica e criativa de formas e modos de interação social mais justos e felizes (FREIRE, 1973; DE TUGNY, GONÇALVES, 2020); c) por fim e complementando as demais dimensões, uma compreensão de sujeito e de racionalidade integral, alternativa aos ideais de universalismo, objetivismo e linearidade, ativamente promotora da religação entre os elementos que o paradigma positivista construiu como polares e inconciliáveis (razão/emoção, mente/corpo, cultura/natureza...). (MORAES, 2008; GIANNELLA, 2008; DOWBOR, 2008; YONEZAWA, 2018).

Em termos metodológicos, esse texto foi construído através da exploração teórica, via pesquisa bibliográfica, de uma série de implicações embutidas em um processo de construção pedagógico e institucional (a instituição de um novo curso de graduação e construção do seu Plano Pedagógico) e representa o resultado provisório de um processo reflexivo que acompanhará a evolução efetiva do caso apresentado. O artigo se compõe, além dessa introdução, de mais 4 tópicos: o primeiro pretende apresentar sumariamente o novo curso de Bacharelado em Gestão Pública e Social e a Universidade Federal do Sul da Bahia, enquanto contexto em que a experiência analisada se insere, para que seja possível apreciar a aposta política, epistemológica, e pedagógica que fundamenta essa instituição.

O segundo traz a questão da extensão universitária, a disputa sobre a sua função social, e busca ponderar o potencial que se abre para a instituição universitária a partir do princípio da sua creditação curricular. Com o terceiro, trago sob a nossa lente a Oficina temática, isto é o dispositivo pedagógico que pretende ter um potencial inovador no ensino crítico de políticas públicas, gestão pública e social. Por fim, buscando dar conta do potencial pedagógico da atividade extensionistas, explorarei o conceito de experiência (BONDIA, 2002) e experiência estética (DEWEY, 2010) e de que forma eles têm chances de concretizar os objetivos de construção de autonomia e resultar em uma formação crítica e transformadora.

2 O Bacharelado em gestão pública e social e a aposta em uma formação crítica

A aposta político-pedagógica do BGPS e suas ambições inovadoras são melhor compreendidas ao considerarmos o contexto institucional onde nasce esse curso de graduação. A UFSB é uma das 4 mais novas universidades federais sancionadas no Brasil, em junho de 2013, no âmbito de uma estação política em que o estado brasileiro apostou numa política de expansão e interiorização do ensino superior no país, chegando à implantação de 18 novas universidades federais e 38 novos institutos técnicos que oferecem cursos de nível médio e superior (GIANNELLA, 2013). De 2003 até 2014, junto ao investimento em novos campi e novos cursos em campus pré-existentes, a Lei de Cotas procurou ampliar o acesso dos jovens brasileiros à universidade, especialmente para aqueles segmentos sociais historicamente e sistematicamente excluídos desse acesso, isto é, jovens negras e negros, indígenas, oriundos de comunidades camponesas e tradicionais, periféricos (de favelas e bairros marginalizados) e, no geral, pobres (MUNANGA, 2020).

Em um país onde ir à universidade era uma opção quase exclusivamente reservada aos filhos da elite, pode-se imaginar os efeitos potenciais, no médio e longo prazo, dessa política de expansão e democratização do acesso. Diante do paradoxo que fez as universidades públicas funcionarem para perpetrar uma das estruturas sociais mais injustas do planeta, a UFSB assume para si, e busca radicalizar, uma estratégia alternativa,

chegando a implementar uma política de acesso e de cotas onde se privilegia o público regional e se alcançam proporções importantes (em alguns casos até o 85%) de vagas destinadas a negras/os, indígenas e oriundos de escola pública (ALMEIDA FILHO, COUTINHO, 2019). Em suma, a UFSB nasce com o projeto programático de ser uma universidade popular, pluriepistêmica e enraizada no território e ainda de praticar sistematicamente, em sua proposta formativa, a crítica ao modelo disciplinar de educação que se reflete em uma proposta de formação por ciclos, alternativa ao modelo tradicional, de profissionalização precoce.

No regime de ciclos “[...] o estudante tem primeiramente acesso à universidade, para uma formação geral, e só depois avança para habilitações profissionais ou carreiras acadêmicas específicas”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 39). A partir dessa premissa o Plano Orientador da UFSB afirma o papel da universidade não apenas como produtoras e difusoras de conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos, mas também para “a formação de sujeitos críticos, conscientes, emancipados e participativos”. (ibid., p. 19).

Uma ampla e rica descrição da experiência político-pedagógica dos primeiros anos de atuação da UFSB é hoje acessível a partir do livro recém-publicado “Universidade popular e Encontro de Saberes” (TUGNY, GONÇALVES, 2020), enquanto uma análise dos desafios e entraves do processo de implementação dessa proposta é em curso de realização através de uma tese de doutorado e, de fato, extrapola os propósitos do presente texto. O que aqui importa é compreender os nexos entre a matriz teórica e epistemológica da proposta da UFSB e a concepção do BGPS.

O Bacharelado em Gestão Pública e Social na UFSB pretende se constituir como um novo espaço de formação profissional no Sul da Bahia, confirmando o projeto político-pedagógico da UFSB que tem entre seus princípios o compromisso com a relevância social, ressonância regional e valorização das múltiplas articulações entre Estado e sociedade no território. [...] Diante disso a missão do Curso é contribuir com a formação de sujeitos críticos e participativos dotados de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes necessárias para serem atuantes no Campo de Públicas, conscientes de sua responsabilidade ética e capazes de trabalhar decisivamente na promoção do bem público e do bem viver, nas suas mais diversas dimensões e escalas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2020, p 52).

Um curso voltado à formação crítica e epistemologicamente consciente de gestoras e gestores públicos e sociais, com perfil humanista, cientes de seu papel crucial (nunca exclusivamente técnico), na luta às assimetrias políticas e cognitivas que fazem de alguns sujeitos meros receptores passivos de políticas públicas, pretensamente despossuídos de saberes, assim como de quaisquer capacidades de autogestão / auto-organização.

3 Inserção curricular da extensão para uma formação crítica em políticas públicas

A breve história da Universidade no Brasil – marcada por um nascimento muito tardio se comparado com os demais países da América Latina – é a de uma instituição criada para reproduzir e consolidar as desigualdades estruturantes do país, assim como a inserção do mesmo em um quadro geopolítico que o determina como economicamente dependente e culturalmente subalterno, intimamente colonizado apesar do alcance da independência política em 1825 (CUNHA, 2000; MENDONÇA, 2000).

Isso não significa que tenham faltados, no Brasil, projetos de universidades comprometidos com sua relevância social e com seu potencial de transformação rumo a uma sociedade menos desigual (TEIXEIRA, 1968). Precisaria de outra pesquisa para analisar essa história, no entanto, o que sumariamente pode-se afirmar é que esses projetos enfrentaram grandes resistências, em nível político e acadêmico, levando ao seu fracasso e ao refluxo da ação universitária nos moldes clássicos do modelo Humboldtiano (CARVALHO, 2020).

Qual o papel da extensão universitária nesse quadro? Conforme Gadotti (2017) no Brasil ainda nos anos 30 do século passado, a extensão não era considerada uma função específica da Universidade.

Foi só no início da década de 1960 que a extensão como a conhecemos hoje, indissociável do ensino e da pesquisa, tomou corpo quando surgiram ações de compromisso com as classes populares, com a intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos. (GADOTTI, 2017, p. 1).

No escopo desse texto é importante sinalizar que encontramos, relativa à extensão, a mesma divisão anteriormente relatada referente ao próprio conceito de educação. A extensão também é um conceito (e uma prática) em disputa. A visão mais tradicional de extensão é coerente com o ideal positivista de educação, onde só um dos sujeitos da relação de ensino-aprendizagem detém o saber do qual o outro é totalmente despossuído. O docente é a única fonte possível de saber que vai ser depositado no “aluno” concebido enquanto um “quadro branco”, onde nada de preexistente e nada de oriundo de fora da escola tem valor.

Coerente com isso, a visão mais tradicional de extensão é concebida como um processo que leva o conhecimento (ou alguns serviços) para pessoas e comunidades desprovidas dele. A forma mais clássica desse tipo de extensão é a que oferece cursos breves, atividades avulsas ou que facilita o acesso a algum serviço do qual o contexto atendido é carente. A premissa básica é a de que a Universidade possui saberes que os contextos atendidos não possuem e, por isso, ela os “estende”, de forma verticalizada, de dentro para fora. A imagem de um caminho de mão única – apenas da Universidade para a sociedade – é a mais frequentemente usada para descrever essa postura, enquanto é desconsiderada a hipótese de existência da mão inversa, isto é que a sociedade tenha algo

a contribuir para a Universidade. O qualificador usado pelos críticos dessa postura é dela ser assistencialista (GADOTTI, 2017; CURADO SILVA, KOCHHANN 2018; COSTA, 2019), enquanto resposta a carências detectadas em territórios específicos, de forma apolítica, esporádica, pontual e apenas paliativa.

Ainda Gadotti (2017), ao contrapor a vertente assistencialista a outra “não assistencialista”, afirma que, no segundo caso, a própria definição de extensão não seria adequada. Vejamos:

A segunda vertente entende a extensão como comunicação de saberes. É uma *visão não assistencialista, não extensionista* de Extensão Universitária. A proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: *como se aprende, como se produz conhecimento*. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo. [...] Mão dupla significa troca de saberes acadêmico e popular que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade. (GADOTTI, 2017, p. 2; grifos da autora).

Assim, atreladas a duas concepções paradigmaticamente diferentes do que é a educação, também encontramos vertentes distintas do que é a extensão e, consequentemente, do papel que ela pode desempenhar, quer na redefinição das práticas de ensino e pesquisa, quer na missão de construção de conhecimento relevante para a sociedade e comprometido com a sua transformação em sentido de maior justiça social.

A partir da instituição do FORPROEX – Fórum de Extensão dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Públicas – em 1987, vem se consolidando, no Brasil, uma compreensão de extensão vinculada à vertente crítica (a não assistencialista), enxergando nela todo o potencial de inovação das práticas tradicionais de ensino e pesquisa, mas também a possibilidade de

[...] ver a Universidade como parte ativa e positiva de um processo maior de mudança. É justamente aqui que se afirma a centralidade da Extensão Universitária, como prática acadêmica, como metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade. Prática comprometida com a relevância e abrangência social das ações desenvolvidas; metodologia de produção do conhecimento que integra estudantes, professores e técnico-administrativos, formando-os para uma cidadania expandida do ponto de vista ético, técnico-científico, social, cultural e territorial; (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012, apud UNIFESP, 2017, p. 5).

O FORPROEX afirma a extensão enquanto “caminho de mão dupla” entre a Universidade e a sociedade, caminho que possibilitaria, finalmente, o reencontro entre saberes populares e saber acadêmico confirmando assim o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996 (Lei no 9.394/96) que afirma a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Artigo 43). No entanto, sabemos que a existência de

fundamentos normativos é, frequentemente, apenas uma das bases necessárias à implementação de mudanças de práticas arraigadas em paradigmas longamente inquestionados, mas certamente não suficientes para a efetiva transformação das mesmas. Dessa forma, também sabemos de quanto ainda são comuns as práticas de ensino, pesquisa e extensão desligadas de qualquer relevância social, desconectadas de seus contextos e acríticas com relação as estruturas de dominação e aos dispositivos de sua reprodução.

Diante dessa evidência, a ideia da inserção curricular das atividades de extensão vem reforçar a possibilidade de se fazer dessa prática uma oportunidade efetiva para corroborar uma concepção crítica de formação no ensino superior, junto de suas reverberações na transformação da sociedade e dos contextos envolventes. A ideia de estabelecer a “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas” já era contemplada desde o Plano Nacional de Educação 2001-2010, em suas metas 21 e 23. Foi confirmada no Plano de 2014-2023 conforme a seguinte redação: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

Cabe salientar que, como é esperado, não existe unanimidade sobre a obrigatoriedade da creditação curricular da extensão. Ao contrário, com base em uma leitura do contexto global de oferta de ensino superior, predominantemente ocupado por instituições privadas, alguns vislumbram a possibilidade de que essas empresas poderão usar a extensão para construir uma imagem fictícia de responsabilidade social também através da facilidade em se demitir e contratar pessoal docente assim como de se mudar os Planos Pedagógicos de Curso. Nessa visão, o compromisso das Universidades com a extensão já é um dado de fato assumido pelas instituições em seu conjunto e seria abusivo impô-lo indiscriminadamente a cada docente (DIAS, CERNY, BRUNETTA, 2020). Não cabe aqui uma discussão mais profunda dessa questão, mas é importante relatar a sua existência e salientar que, na proposta do curso aqui apresentado, a creditação curricular da extensão é acolhida como oportunidade estratégica de inovação pedagógica e usada para poder concretizar o objetivo de uma formação crítica em gestão pública e social, assim como do analista e fazedor de políticas públicas.

Nesta base, o PPC do BGPS concebe as ações extensionistas integradas e formando parte imprescindível dos processos de ensino e pesquisa, enquanto fomentam a aprendizagem ampliada e significativa para todos os sujeitos nelas envolvidos (discentes, docentes, técnicos, gestores, atores externos), e possibilitam promover a transformação social e melhor compreensão das dinâmicas locais e regionais onde as mesmas se inserem. Portanto, a inserção curricular da extensão enseja a possibilidade de corroborar e de acelerar a implementação da sempre afirmada indissociabilidade com as atividades de ensino e pesquisa, promovendo produção de conhecimento relevantes e pertinentes porque fortemente ancorados nas práticas territoriais e nos processos de

construção/solução coletiva e interdisciplinar de problemas, sempre em intensa interação com sujeitos, atores e comunidades interessadas.

4 Oficinas Temáticas, formação crítica e autonomia

A estrutura curricular do BGPS contempla um bloco inicial de cinco quadrimestres denominados de Núcleo de Formação Comum, no qual os discentes abordarão os principais conteúdos teóricos e profissionalizantes próprios da gestão pública e social¹. A seguir está previsto um Núcleo de Formação Específica, da duração de 3 quadrimestres, que é quando os estudantes, já mais seguros e conscientes das suas atitudes e preferências, poderão escolher entre uma das duas ênfases disponíveis – Democracia e Sociedade ou Estado e Governança Pública – ou integralizar o percurso com componentes das duas, hipótese em que não constará nenhuma das ênfases em sua diplomação. É no momento do Núcleo de Formação Específica que se inserem as Oficinas Temáticas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2020).

Desde a elaboração do PPC do Curso descrevemos elas enquanto “dispositivo pedagógico”; cabe, portanto, trazer uma luz sobre este conceito, antes de avançarmos. Pelo dicionário Priberam, “dispositivo”, enquanto substantivo, é um “Aparelho ou mecanismo destinado à obtenção de certo fim.”² Já de acordo com Peixoto (2008), dispositivo é uma noção oriunda de um campo técnico que, recentemente, tem sido incorporado com certa frequência nos discursos das ciências humanas e sociais para tratar de questões inerentes as práticas e os objetivos profissionais quando inclusive da relação com recursos tecnológicos e digitais.

O conceito de dispositivo pretende apreender uma nova relação com os objetos que caracterizam a sociedade contemporânea e mesmo uma outra relação com o mundo material. Tal conceito busca abordar os objetos técnicos não apenas quanto às formas de alienação e de instrumentação, mas também em relação aos modos de acesso e de uso, integrando até mesmo a experiência afetivo-corporal (PEIXOTO, 2008, p. 43).

No entanto, em nosso caso, a referência à noção de dispositivo não depende exatamente da necessidade de descrevermos uma relação pedagógica mediada por tecnologias (sem que isso seja excluído) e sim da vontade de apontar para o arranjo insurgente da interação entre um conjunto diverso de elementos, cuja dinâmica é impossível de se prefigurar exatamente e resta aberta ao jogo entre eles. Os elementos a que me refiro são: a existência de uma disposição normativa (curricularização da extensão), certa capacidade de intervenção (extensionista) da universidade, a definição

¹ Vale lembrar que o BGPS tem duas possíveis formas de ingresso: uma é após a conclusão de um curso de primeiro ciclo na UFSB, bacharelados ou Licenciaturas Interdisciplinares em grandes áreas de conhecimento (Humanidades, Artes, Ciência, Saúde, Linguagens, Computação); uma segunda é por entrada direta após a conclusão do ensino médio. Nesse segundo caso os estudantes terão que cumprir com mais um bloco básico de carga horária denominado de “Formação preliminar”.

² In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/dispositivo> [consultado em 15-05-2022].

de um perfil profissional desejado para o gestor egresso do Curso aqui apresentado e, por fim, mas de central importância, a capacidade do sujeito aprendiz de fazer sentido e usar aquele arranjo em prol do seu próprio autoconhecimento, no sentido da pessoal construção do profissional que deseja ser. Neste sentido, Bondia (1994) traz o dispositivo pedagógico enquanto “[...], qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.” (ibid. p. 20).

É nesta direção, entre a compreensão de que estamos articulando uma diversidade de dimensões das quais é impossível imaginar um controle total em termos de resultado, e a ideia de desenharmos um espaço aberto para a descoberta e a invenção autônoma dos sujeitos aprendizes, que imaginamos o dispositivo pedagógico da Oficina Temática que descreverei a seguir.

O PPC do Curso trata ela como dispositivo pedagógico de grande importância dentro da Matriz Curricular do BGPS enquanto têm, constitutivamente, o propósito de materializar a interseção e integração entre extensão, ensino e pesquisa, propósito a princípio preexistente, mas nem sempre realizado e que a normativa acima citada normatiza e fomenta. A sua instituição no PPC do curso aqui apresentado representa e concretiza o valor primordial da atividade extensionista como eixo estruturante dentro do BGPS. Ela contrasta a tradicional visão da extensão como atividade pontual, facultativa, subordinada e desvalorizada em relação ao ensino e à pesquisa e corrobora uma visão do processo formativo como vai e vem constante, fértil e gerador, entre prática, teoria e prática. Às OTs está atribuída a principal responsabilidade com relação à inserção curricular das atividades de extensão dentro do BGPS; a carga horária delas perfaz duzentas e quarenta (240) horas das trezentas e trinta (330) necessárias para alcançar o 10% exigido pela regulamentação citada acima (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2020).

Concretamente, as OTs se instituem a partir de um levantamento anual de todas as atividades extensionistas implementadas pelos docentes do BGPS ou de outros que atuem em âmbitos temáticos reconhecidos como pertinentes ao Curso. Todos esses programas e projetos são cadastrados como OTs e poderão acolher estudantes que já tenham chegado em sua etapa de Formação Específica para que atuem neles, sob a orientação dos docentes responsáveis pelas mesmas atividades.

Pelo lado do/a estudante a dinâmica será a seguinte: cada um/a se encontraria diante de um leque amplo de projetos de extensão, nas mais variadas áreas de atuação referentes a gestão pública, gestão social e políticas públicas e deverá escolher um projeto por cada um dos quadrimestres onde está prevista a atuação na OT. Também será possível escolher a permanência por dois quadrimestres no mesmo projeto. A mero título de exemplo, eis alguns projetos que estão previstos para se constituir, futuramente, em oficinas temáticas. 1. Laboratório permanente de Formação Livre em Gestão Social e metodologias integrativas; 2. Gestão Comunitária de Territórios Tradicionais e

Agroecológicos; 3. Educação, Acesso a Direitos e Gestão Pública (Educação, Assistência Social, Saúde); 4. Economias Alternativas, Democracia Econômica e Políticas Públicas; 5. Gestão Pública e Saúde; 6. Gestão Pública e segurança pública; 7. Núcleo de extensão sobre Direitos Humanos; 8. Formação continuada em educação ambiental.

A lista não está completa, e será sempre e necessariamente dinâmica (porque atualizada anualmente); salienta-se que, não apenas os docentes do curso de gestão poderão ser responsáveis pelas OTs, mas também docentes de outros cursos, sempre que seus campos de atuação sejam pertinentes aos interesses da gestão pública e social.

O que interessa destacar, considerada a amplidão de temáticas, de abordagens e de contextos territoriais em que será possibilitada a atuação extensionista dos estudantes, é o nível significativo de liberdade de escolha conferida aos discentes que – se bem que dentro de um menu pré-definido – ainda assim deparar-se-ão com uma quantidade de opções e serão levados a reconhecer/mobilizar a sua automotivação e exercer sua autonomia nessa escolha que, afinal, focaliza uma parte conspícua do seu percurso formativo (FREIRE, 1996; OLIVEIRA, 2015).

Parafraseando Roberto Freire, de que “Sem tesão não há solução” (Freire, R. 1990), precisamos resgatar o tesão de apreender dos nossos estudantes. Para tanto precisamos aumentar as possibilidades de autoconstrução dos percursos formativos dos discentes (tencionando os limites impostos pela máquina burocrática da instituição universitária), incentivar a escolha autônoma dos campos de práticas e dos parceiros com quem se envolver em percursos significativos de profissionalização que, em um só tempo, também são sempre percursos de revisão crítica e reconstrução da bagagem teórica adquirida ao longo de sua jornada formativa e de projeção/invenção/experimentação do tipo de profissional que vislumbram ser.

Nessa proposta nos alinhamos com a concepção de autonomia própria do Paulo Freire (1996), não apenas ao reconhecer e valorizar os saberes prévios e visões de mundo dos discentes, mas também ao querer prepará-los a assumir em suas próprias mãos a responsabilidade de definir as direções e os campos de práticas de uma parte crucial de seu percurso formativo. Essa proposta é, ao mesmo tempo, uma aposta no fato de que é nessa construção de autonomia e na assunção subjetiva de responsabilidade pelo profissional que está se formando, que estaremos lutando contra a visão instrumental do ensino superior enquanto mera fábrica de diplomados aptos a reproduzir acriticamente o sistema dado.

Por ora o que se apresenta aqui é o desenho pedagógico da OT e o seu desfecho pretendido, porém mais observação e reflexão serão necessárias e bem-vindas para acompanhar a própria implementação do plano, assim como a capacidade dos docentes de promoverem a autonomia e a real recepção da proposta pelos alunos. Tudo isso será objeto de futuras pesquisas.

5 As oficinas temáticas e o poder da experiência

O que me parece importante aprofundar, ao chegar nesse ponto, é a relação entre atividade extensionista, inserida na estrutura curricular do curso aqui apresentado através do dispositivo pedagógico da Oficina Temática, e o objetivo de um ensino crítico em gestão pública, gestão social e políticas públicas. Para tanto, me proponho a recorrer ao potencial do conceito de experiência por como apresentado por Dewey³ (2010), Bondia (2002) e retomado por Peres (2020) que se dá ao trabalho de inseri-lo especificamente no âmbito dos estudos críticos em políticas públicas, declinando-o através do conceito de “experiência pública”.

Buscarei destilar alguns elementos da proposta do livro “Arte como experiência” (DEWEY, 2010) trazendo a tona como esse conceito (o de experiência) pode se tornar o catalisador de uma visão integrativa de formação, especificamente no campo que aqui nos interessa, mas, de fato, com possibilidades de generalização a serem testadas. Dewey aborda o tema da experiência como desvio necessário para a construção de uma filosofia da arte e afirma que a separação, firmemente estabelecida em nossas sociedades, entre o que é considerado artístico (imbuído de qualidades estéticas) e a experiência comum, cotidiana, acessível para cada ser humano, dá origem a uma quantidade de consequências nefastas.

Reconhecemos o movimento conceitual de espiritualização da arte e brutalização da experiência comum como oriundo do mesmo paradigma que separou a racionalidade da dimensão emocional, que colocou a mente acima e separada do corpo e que postulou como necessária a desconfiança nos sentidos, em sua singularidade, em busca de se alcançar a objetivação da experiência própria do dispositivo do experimento científico. Esta separação entre a refinada experiência estética e experiência comum nada tem de natural.

Não precisamos viajar até os confins da terra nem recuar milênios para encontrar povos para os quais tudo o que intensifica o sentimento imediato de vida é objeto de grande admiração. A escarificação dos corpos, as plumas oscilantes, os mantos vistosos e os adornos reluzentes [...] formaram o conteúdo de artes estéticas [...] Utensílios domésticos, moveis [...] jarros, potes, arcos ou lanças eram feitos com um primor tão encantado que hoje os caçamos e lhes damos lugares de honra em nossos museus de arte. [...] as artes do drama, da música da pintura e da arquitetura não tinham nenhuma ligação peculiar com teatros galerias ou museus. Faziam parte da vida significativa de comunidades organizadas. (DEWEY, 2010 [1980] p. 64-65).

Esse movimento é um dos frutos da modernidade e não cabe aqui uma reconstrução da sua origem e motivos (PRIGOGINE, STENGERS, 1991; MORIN, 1998; SANTOS, 2014). No entanto, podemos afirmar, junto com um vasto movimento de crítica

³ No texto que aqui estou comentando, A arte como experiência, Dewey aborda inicialmente o conceito aparentemente genérico de experiência para depois trazer uma série de qualificações e chegar a diferenciar entre experiência estética e inestética.

à visão moderna de ciência (positivista, com as suas mais variadas declinações) que a objetificação da experiência e desincorporação do pensamento não condizem com os objetivos de uma educação libertadora e formação crítica. Na busca do caminho das pedras para aproximarmos esse objetivo, aprofundar a compreensão do conceito de experiência promete ser de grande fertilidade e potencial.

A experiência é própria de todo ser vivo e ocorre continuamente, pois ela depende da interação criativa e significativa de cada organismo (e comunidade de organismos) com o meio em que se encontra, que ele produz e pelo qual ele é produzido (BATESON, 1986; VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003; MATURANA, VARELA, 2010). Esse meio impõe e propõe condições e possibilidades, ele traz perigos e oportunidades. Esse conjunto sempre variável de condições gera a possibilidade da experiência, enquanto unidade integrada de percepção-ação-apreciação que, em círculos retroativos, busca aproximar as finalidades estabelecidas pelo organismo/sujeito, finalidades que, inclusive, também poder ser reconsideradas e ajustadas ao longo do processo. Trazer um exemplo concreto pode ajudar: pensemos então em momentos de caça junto a algum povo nativo da América Latina. A observação dessa experiência nos mostraria uma imbricação total entre conhecimento profundo do ambiente ao redor, total domínio dos meios (ferramentas e métodos) voltados a um fim cheio de significados, total abertura e vividez dos sentidos, que se tornam “sentinelas do pensamento imediato e postos avançados da ação” (DEWEY, 2010, p. 83).

Nessa situação a mente calcula movimentos e prefigura a evolução do processo, em total integração com os sentidos e o corpo em geral, aproveitando das emoções despertadas a cada instante como outros tantos aliados, indicadores do próximo passo, o mais oportuno e efetivo naquela situação específica⁴. No exemplo trazido se mostra paradigmaticamente a experiência plena, singular, que acontece quando as separações cessam e a mente age junto com o corpo e a razão fica informada e perpassada pela emoção. “A experiência é afetiva, mas nela não existem coisas separadas chamadas emoções [...] as emoções ligam-se a acontecimentos e objetos em seu movimento. Não são privadas, a não ser em casos patológicos.” (Ibid, p. 119). Nessa situação em que meios e fim – autodeterminados e autogerenciados – não se separam e onde o conhecimento passa pelo corpo e pelas emoções, acontece, conforme Dewey, a experiência singular e plena, a qual alcança a sua original dimensão estética. Proponho de chamar ela de *experiência integral*, em virtude da coerência dessa concepção com o referencial das Metodologias Integrativas⁵ e na ausência de uma denominação específica por parte do autor.

⁴ É interessante reparar que esse tipo de conceituação da experiência de interação entre o ser humano e seu ambiente, através de atividades situadas e significativas, também remete à concepção de Bateson (1986), que chegava a definir enquanto “mente ampliada”, a que se gerava nessa interação dinâmica e recursivamente atualizada dentro do processo de ação.

⁵ As metodologias Integrativas são conceituadas enquanto “abordagens, técnicas e métodos, norteados pela busca de uma recomposição entre as partes cindidas do ser humano. A mente se incorporando, a

Em oposição a isso, o que trivializa a experiência comum e a torna – nas palavras do Dewey – inestéticas, é a distração e dispersão, a abertura a demasiados estímulos, todos vivenciados de forma apressada e superficial. Jorge Larrosa Bondia coaduna totalmente com a posição do Dewey quando afirma “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.” (BONDIA, 2002, p. 21) e quando critica, em chave puramente freiriana, a confusão existente entre informação, conhecimento e aprendizado, alegando que não há aprendizagem possível na mera atividade de adquirir e processar informação para, nessa base, apressadamente emitir uma opinião (na maioria das vezes limitada ao ser a favor ou contra algo). Em vez disso para propiciar uma experiência singular, integral, de aprendizagem precisamos de tempo e que, efetivamente, *alguma coisa nos aconteça, nos afete*.

Esse sujeito da formação permanente e acelerada [...] é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, [...] que tem de seguir o passo veloz do que se passa, [...] este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (Ibid. p 23).

Aprender, na visão de Bondia, implica em ter experiências e isso, por sua vez, precisa da possibilidade de parar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (ibid. 2002, p. 24).

Em vez disso, em nossas vidas contemporâneas – assim como em nossos percursos formativos – é sempre mais raro que algo chegue a nos afetar realmente; o que empreendemos origina de vontades e imposições alheias as quais nos são, literalmente, estranhas; assim, as várias partes que compõem a ação são apenas justapostas mecanicamente, sem nenhuma necessidade, sem organicidade do fluxo.

[...] o inestético situa-se entre dois limites: em um polo há a sucessão solta, que não começa em nenhum lugar e que termina – no sentido de cessar – em lugar inespecífico. No polo oposto estão a suspensão e a constrição, que avançam desde as partes que têm apenas uma ligação mecânica entre si. Existe um número tão grande desses dois tipos de experiência que, inconscientemente, elas passam a ser tidas como a norma de toda experiência. [...] Os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia e a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual. (DEWEY, [1980] 2010. p. 117).

racionalidade tornando-se sensível, a ciência subjetivando-se, o método abrindo-se para a intuição e a criatividade etc.” (GIANNELLA, OLIVEIRA NETA, ARAÚJO, 2011, p. 143).

A partir destas palavras podemos perguntar se as matrizes curriculares dos nossos cursos universitários propiciam experiências estéticas ou inestéticas? Com certeza são frequentemente percebidas por nossos estudantes, como meras justaposições mecânicas de partes cuja relação não aparece claramente e que, de todo modo, depende da vontade alheia. Em vez disso, o que precisamos, como educadoras/es e formadoras/es para a liberdade, autonomia e criticidade é que os percursos curriculares que propomos propiciem o máximo possível de experiências singulares para cada uma e um dos nossos estudantes.

Poderíamos pensar, portanto, em uma *estética do currículo* e no papel crucial da autonomia do/a sujeito/a aprendiz para se promover, a plenitude da experiência formativa. Nela, a finalidade de completar seu percurso curricular acaba dependendo da interação com os contextos ao redor, considerados como verdadeiros “campos de experiência”, geradores de descobertas, incomodações, empatia e revolta, instigadores de curiosidades na busca de soluções; ali os valores são testados, a criatividade desafiada e surge a possibilidade de construir, na e pela prática, o profissional que se quer ser. Na experiência “artística” (no sentido Deweyano), o autor da obra (que em nosso caso é o próprio estudante) a concebe e a aprecia a cada passo dado com vistas ao alcance do resultado, ajustando o fluxo da ação ao que observa em processo de devir, até o momento em que a finalidade é alcançada. No entanto, o processo conta tanto quanto o resultado alcançado, pois esse último não teria tanto sentido se não fosse pela pregnância do primeiro. Essa dinâmica não diz respeito apenas à feitura das que tradicionalmente consideramos “obras de arte”, ele descreve da mesma forma a obra resultante do trabalho intelectual, ou, como propõe-se, a obra de construção de um percurso formativo. “Nenhum pensador pode exercer sua ocupação, a menos que seja atraído e recompensado por experiências integrais, totais, que valham a pena, intrinsecamente.” (DEWEY, 2010, [1980] p. 112). Essas experiências são intelectuais em sua manifestação final, “Mas, em sua ocorrência efetiva também foram emocionais, tiveram um propósito e foram volitivas” (Ibid.).

Caminhando assim já em direção às provisórias conclusões dessas notas, pode-se dizer que o dispositivo pedagógico da Oficina Temática, enquanto elemento estruturante do PPC, encarregado de articular organicamente o universo das práticas extensionistas ao ensino e à pesquisa, se constitui, em princípio, como o espaço propício à construção de *experiências integrais de aprendizagem*. Estas últimas podem ser definidas como o resultado eventual da vivência de cada sujeito ao se deparar com desafios práticos, teóricos e metodológicos; esses vão mobilizar paixões, fazem aparecer a incomodação e as respostas criadas para enfrentar tudo isso. Finalmente esse processo, ao afetar os/as envolvidos/as e valorizar a sua autonomia, pode trazer, eventualmente, o resultado de uma formação crítica e transformadora, assim como novos equilíbrios e configurações nos contextos e problemas tratados.

6 Conclusões provisórias

Neste artigo foi proposta e analisada a hipótese de que a Oficina Temática, seja uma inovação metodológica propícia à aproximação do objetivo de uma formação crítica em gestão pública/social e políticas públicas. Enquanto dispositivo pedagógico, a OT nos permite interpretar criativamente (sem pretensão de controlar) o cenário instalado pela normativa que curriculariza a extensão nos percursos de graduação brasileiros e, ao mesmo tempo, abrir um espaço autônomo de autoconhecimento por parte discente em relação ao tipo de profissional que se pretende ser.

A OT se propõe a interligar organicamente a atividade extensionista às dimensões de ensino e pesquisa e, programaticamente, visa propiciar uma ampliação de escolhas e o máximo possível de autônoma na seleção dos campos de extensão que cada estudante elegerá para integralizar a carga horária necessária a sua graduação. Considerando tanto o conceito de educação quanto de extensão, como campos teóricos e práticos em disputa, este artigo se posicionou ao defender uma visão da educação como prática libertadora e da extensão como oportunidade de encontro entre saberes e distintas visões de mundo e de problemas, com vistas à coprodução de novos conhecimentos e à ação transformadora.

A partir disso, e apresentada sumariamente a OT e a sua forma de inserção no Plano Pedagógico do curso, foi indagado de que forma a inserção da extensão, nos moldes das OTs, nos permitiria aproximar o objetivo de um ensino crítico em políticas públicas. Para tanto cheguei a apresentar e explorar o conceito de experiência na base da proposta de John Dewey (2010 [1980]) e Jorge Bondia (2002) enquanto possível descritor de um processo integrador de mente e corpo, razão e emoção, processo capaz de sustentar uma pedagogia crítica em nosso campo de interesse, mas também, potencialmente, em tantos outros.

As noções de dispositivo pedagógico, estética do currículo e de experiência integral foram levantadas para sinalizar a possibilidade de construção, o máximo possível autônoma e até autoral, do processo formativo como lapidação de uma “obra de arte” em que cada passo faz sentido, contribui para o objetivo final, mas também pode redefini-lo e qualifica-lo. Cada sujeito se constrói nesse processo, na e pela interação com os e as demais, dentro e fora da universidade, ou melhor e mais precisamente, no desafio dos encontros e desencontros da universidade com o território.

Para finalizar destaca-se o que foi aqui pontuado pode parecer pouco específico em relação ao ensino em políticas públicas assim como incapaz de garantir de forma certa o resultado almejado. De fato, o dispositivo pedagógico aqui apresentado pode se atalhar a diversos campos formativos, sempre que interessados na relação transformadora com o real. Quanto à certeza do resultado, cada processo educativo e formativo libertador, pautado nos princípios da construção de autonomia e da responsabilidade com os contextos, nunca pode ser imaginado como um percurso linear dependente de alguma fórmula ou receita que garanta seu êxito. O que nos cabe, como

educadores/as, é construir espaços onde a experiência integral seja possível e onde todas e todos tenhamos chances de seguir aprendendo.

Referências

ALCOFF, Linda M. **An epistemology for the next revolution, internet media**. 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/3492v2pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

ALMEIDA FILHO, Naomar; COUTINHO, Denise. Counter-hegemonic higher education in a remote Coastal Region of Brazil: the Federal University of Southern Bahia as a case study. In: AMAN, Robert, IRELAND, Timothy (ed.). **Educational alternatives in Latin America: new modes of counter-hegemonic learning**. Disponível em: <https://bit.ly/3VgSG3p>. Acesso em: 18 maio 2022.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro, RJ: editora Francisco Alves, 1986.

BOULLOSA, Rosana F. de. Mirando ao revés as políticas públicas: o desenvolvimento de uma abordagem crítica e reflexiva para o estudo das políticas públicas. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 28, n. 3. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3XC2nLs>. Acesso em: 15 maio 2022.

BONDÍA, Jorge L. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3Vehpp9>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRIGHENTE, Miriam F; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt>, acesso em: 19 jun. 2021.

CAITITE, Amanda L. M. Pistas para uma reinvenção da epistemologia: ser afetado, ciência no feminino, pesquisar com e saberes localizados. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 1, p. 37-52, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2022.

CARVALHO, José, J. de. Encontro de Saberes, descolonização e transdisciplinaridade: três conferências introdutórias. In: TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (org.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, 2020, p. 13-56.

COSTA, Wanderleya N. G. Curricularização da extensão: o desafio no contexto das licenciaturas. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 2, 2019. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1023> . Acesso em: 18 maio 2022.

CUNHA, Luiz A. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: VEIGA, Cynthia, G. LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, pp.151-204.

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Perigee Printing, 1980.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Julice; CERNY, Roseli Z.; BRUNETTA, Antonio A. A Curricularização da Extensão na Formação de Professores: os Percursos da FAED/UDESC E CED/UFSC. **Formação em Movimentom**, [S.l.], v.2, i.1, n.3. p. 275-286, jan./jun.2020.

DOWBOR, Fátima, F. **Quem educa marca o corpo do outro**. S. Paulo: Cortez, 2008.

FISCHER, Frank. Beyond empiricism: policy inquiry in postpositivist perspective. **Policy Studies Journal**, [S.l.], v. 26, 1998, p. 146.

FISCHER, Frank. Para além do empirismo: policy inquiry na perspectiva pós-positivista. **NAU Social**, [S.l.], v. 7, n. 12, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nausocial/article/view/31350> Acesso em: 20 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness**. New York: Seabury Press, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP., RJ.: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Roberto. **Sem tesão não há solução**. São Paulo: Trigram, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2ClqXHu>. Acesso em: 13 maio 2022.

GIANNELLA, Valéria. Base teórica e papel das metodologias não convencionais para a formação em gestão social. *In*: CANÇADO, Ailton, Cardoso *et al.* (org.). **Os desafios da formação em gestão social**. Palmas/TO: II ENAPEGS, 2008.

GIANNELLA, Valéria. É pra lá que eu vou: O processo de Interiorização da Universidade Federal no Brasil e o desafio do diálogo entre visões de mundo. *In*: Paulo Eduardo Cajazeira. (org.). **Estudos sobre o desenvolvimento sustentável no semiárido**. Juazeiro do Norte: PRODER-UFCA, 2013, p. 79-87.

GIANNELLA, Valéria; ARAÚJO T.; Edgilson; OLIVEIRA NETA, Viviana, M. As metodologias negativas como ampliação da esfera pública. In: SCHOMMER, Paula, C., BOULLOSA, Rosana. De F. (org.). **Gestão social como caminho para redefinição da esfera pública**. Florianópolis: UDESC Ed., 2011.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MELLO, Maristela B. C. de. **Uma educação ambiental como estética da existência e epistemologia dos nexos: a experiência sócio-educativa do Projeto Florescer**. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

MENDONÇA, Ana W. P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, agosto, 2000.

MIGNOLO, Walter. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1 (Winter), p. 56-96, 2002.

MORAES, Maria C. **Ecologias dos saberes: complexidade, transdisciplinariedade e educação**. São Paulo: Antakarana/ WHH, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MUNANGA, Kabengele. O papel da universidade na luta contra o racismo e em defesa das políticas afirmativas. In: TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (org.) **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, 2020, p. 59-68.

OLIVEIRA, Albertina L. de. A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: a importância dos fatores sociológicos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 11, n. 20 p. 165-188 set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/845> . Acesso em: 15 maio 2022.

PATÍÑO, Rafael; LAMEGO, Gabriela; FARIA, Lina. Emoções sociais e metodologias participativas nos Bacharelados Interdisciplinares em Humanidades e Saúde. In: TUGNY, Rosângela. P. de, GONÇALVES, Gustavo. (org.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, 2020, p. 585-604.

PEIXOTO, Joana. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 39-54, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1280>. Acesso em 15 maio 2022.

PERES, Janaína. **Reinterpretando o fluxo das políticas públicas a partir da experiência: do pragmatismo crítico ao Hip Hop da Ceilândia/DF**. Tese de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília – UnB. 2020.

PRIGOGINE Ilya; STENGERS Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

SANTOS, Boaventura de S. **Epistemologies of the South**. [S.l.]: Routledge. 2014.

SILVA, Kátia C.; KOCHHANN, Andréa. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 3, Passo Fundo, p. 703-725, set./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/issue/view/641> Acesso em: 10 maio. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.

TUGNY, Rosângela. P. de; GONÇALVES, Gustavo (org.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Guia para curricularização das atividades de extensão nos Cursos de graduação da Universidade Federal de São Paulo**. Universidade Federal de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3F9cpwj>. Acesso em: 15 maio de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). **Plano Orientador**. Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna/Porto Seguro/ Teixeira de Freitas, BA. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Gestão Pública e Social**. Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, BA, 2020.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **Mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YONEZAWA, Fernando; SILVA, Fábio. H. O paralelismo corpo-mente em Spinoza: notações (im)pertinentes para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e176074, 2018.