

Formação em psicologia e práticas extensionistas: relato de uma experiência universitária

Jager, Márcia Elisa; Peres Bemgochea Junior, Danilo; Esteve Torres, Isadora; Fim Alberti, Tais; Silva dos Santos, Samara

Formação em psicologia e práticas extensionistas: relato de uma experiência universitária

Linhas Críticas, vol. 27, e35340, 2021

Universidade de Brasília, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258066>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35340>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Formação em psicologia e práticas extensionistas: relato de uma experiência universitária

Formación en psicología y prácticas extensionistas: informe de una experiencia universitaria

Training in psychology and extensionist practices: report of a university experience

Márcia Elisa Jager

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, Antigua y Barbuda

marciajager@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8118-2066>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35340>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258066>

Danilo Peres Bemgochea Junior

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, Brasil

daniobemgochea@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1738-6184>

Isadora Esteve Torres

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, Brasil

ietorres.isadora@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8633-740X>

Tais Fim Alberti

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, Brasil

tais.alberti@ufsm.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4985-064X>

Samara Silva dos Santos

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, Brasil

samara.santos@ufsm.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7171-5113>

Recepción: 04 Diciembre 2020

Aprobación: 02 Marzo 2021

Publicación: 08 Marzo 2021

RESUMO:

O artigo discute a importância da extensão na formação universitária através da apresentação breve de ações em psicologia escolar desenvolvidas por um grupo de extensão de um curso de Psicologia de uma Universidade pública. O texto traz a importância destas práticas na formação universitária a partir de Leis, Decretos e Resoluções nacionais, apresenta o contexto no qual elas foram desenvolvidas e então discute a importância da extensão na formação do psicólogo. A extensão como espaço para formação profissional, o papel da Universidade na construção de intervenções na realidade de forma crítica e dialógica e o lugar das supervisões como espaços criativos e férteis caracterizam as discussões.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão, Formação, Psicologia.

RESUMEN:

El artículo analiza la importancia de la extensión en la educación universitaria a través de la breve presentación de acciones en psicología escolar desarrolladas por un grupo de extensión de un curso de Psicología en una Universidad pública. El texto destaca la importancia de estas prácticas en la educación universitaria con base en leyes, decretos y resoluciones nacionales, presenta el

contexto en el que fueron desarrolladas y luego discute la importancia de la extensión en la formación del psicólogo. La extensión como espacio de formación profesional, el papel de la Universidad en la construcción de intervenciones en la realidad de forma crítica y dialógica y el lugar de supervisión como espacios creativos y fértiles caracterizan las discusiones.

PALABRAS CLAVE: Extensión, Formación, Psicología.

ABSTRACT:

The article discusses the importance of extension in university education through the brief presentation of actions in school psychology developed by an extension group of a Psychology course at a public University. The text highlights the importance of these practices in university education based on national laws, decrees and resolutions, presents the context in which they were developed and then discusses the importance of extension in the training of the psychologist. Extension as a space for professional training, the role of the University in the construction of interventions in reality in a critical and dialogical way and the place of supervision as creative and fertile spaces characterize the discussions.

KEYWORDS: Extension, Formation, Psychology.

INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil é regido por Leis, Decretos e Resoluções nacionais elaboradas por diferentes instâncias vinculadas ao Governo Federal, sendo o Ministério da Educação o órgão responsável pelo despacho dos assuntos relacionados ao ensino e a aprendizagem de escolas públicas e privadas. Dentre os diferentes fundamentos legais que regem a educação superior brasileira, destaca-se a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em diferentes modalidades de ensino. Para respeitar as especificidades dos cursos de ensino superior, o Conselho Nacional de Educação (CNE) desenvolveu, a partir dela, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013) para os cursos de Graduação, estabelecendo Resoluções e Pareceres para cada curso de ensino superior.

As diretrizes para a Psicologia estão descritas na Resolução CNE/CES nº 5 (Brasil, 2011) que trata dos princípios, fundamentos, condições de oferta e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de Psicologia. O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação da(o) psicóloga(o) para a atuação profissional, pesquisa e o ensino de Psicologia na qual conhecimentos, habilidades e competências específicas deverão ser formadas ao longo destas atividades acadêmicas. Os conhecimentos, habilidades e competências específicas respondem à eixos estruturantes, núcleo comum de formação e ênfases curriculares para o desenvolvimento de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia. O objetivo geral da formação em Psicologia é desenvolver conhecimentos para o exercício de práticas direcionadas à atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente das(os) acadêmicas(os) através de práticas de ensino, pesquisa e extensão ao longo da carga horária total do curso.

Na Resolução CNE/CES nº 5 (Brasil, 2011), a participação em projetos de extensão aparece como uma das atividades que devem compor o planejamento acadêmico da(o) estudante em formação com o intuito de, aliado às atividades de ensino e pesquisa, garantir o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, bem como na promoção da qualidade de vida em indivíduos, grupos e/ou organizações. A Resolução nº 05 (Brasil, 2011) sobre as DCNs da Psicologia está em discussão no CNE desde 2017 por meio de debates entre representantes do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Sistema Conselhos, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI). Também compõem a discussão, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), a Sociedade Brasileira de Psicologia e representantes de instituições de ensino superior. No dia 04 de dezembro de 2019 foi aprovado no CNE e encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Parecer CNE/

CES 1071 (Brasil, 2019), que inclui o Projeto de Resolução de novas DCNs para os Cursos de Graduação em Psicologia (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia [ABEP], 2020).

Conforme a ABEP (2020), nas novas diretrizes, os cursos de graduação em Psicologia deverão criar e executar projetos de extensão relacionados aos seus eixos estruturantes e às suas ênfases curriculares, mantendo a participação em ações extensionistas como núcleo formativo. As atividades de extensão deverão ocorrer em caráter interdisciplinar, transdisciplinar e intersetorial no qual professores, acadêmicas(os) e comunidade possam integrar-se no planejamento, desenvolvimento e execução das ações (ABEP, 2020).

Embora as atividades de extensão existam nas DCNs desde 2011, foi só recentemente que elas ganharam destaque e amplitude nos currículos dos cursos de ensino superior. Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação publicou a Resolução nº 07 (Brasil, 2018) que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Ela regulamenta as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando a formação das(os) acadêmicas(os), os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e os Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais. A Resolução leva ainda em consideração o perfil da(o) egressa(o) descrito nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos de cada instituição de ensino superior.

A extensão na educação superior brasileira, conforme a Resolução nº 07 (Brasil, 2018), deve compor atividades que se integrem à matriz curricular, ao ensino e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico que promova a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e outros setores da sociedade. Com o intuito de regulamentar as práticas extensionistas no ensino superior, a Resolução prevê a curricularização da extensão, na qual 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação sejam direcionados à participação da(o) estudante em atividades extensionistas (programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços à comunidade). No entanto, não basta a extensão estar curricularizada se o planejamento e desenvolvimento de suas ações não priorizarem, de fato, a aproximação entre a universidade e as demandas da comunidade (Costa, 2018). A Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras [FORPROEX], 2012) enfatiza que a extensão universitária superou a concepção de ser simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de prestações de serviços tais como assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos. Especialmente a partir do ano 2000, a Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de(re)produção crítica-reflexiva desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades e construção coletiva de conhecimento (FORPROEX, 2012).

Neste cenário, é importante considerar que a extensão universitária tem como objetivo a aproximação da(o) estudante de graduação à realidade social e comunitária, visando à formação crítica e autônoma frente às demandas e, portanto, não deve substituir os serviços profissionais essenciais, que devem ser garantidos por meio de políticas públicas. As(os) profissionais capacitadas(os) para o desenvolvimento desses serviços devem compor um grupo de atores sociais que ofereçam serviços de saúde à população, encontrando nas atividades de extensão uma parceria para a promoção de saúde na comunidade, e não uma forma de precarização do trabalho (Hillesheim, 2016). Refletir sobre estes aspectos convoca a Universidade ao desenvolvimento de ações extensionistas que transcendam o cumprimento de medidas curriculares governamentais, reivindicando de docentes e acadêmicas(os) discussões sobre o compromisso social com a extensão de forma articulada com o ensino e a pesquisa, respondendo ao tripé que sustenta o ensino universitário (Gonçalves, 2015). Ou seja, o desenvolvimento de ações que promovam, efetivamente, impactos sociais tanto na formação das(os) acadêmicas(os) quanto para a comunidade.

A partir do exposto, o objetivo deste artigo foi discutir sobre a importância da extensão na formação universitária por meio da apresentação breve de algumas ações extensionistas em psicologia escolar desenvolvidas por um grupo de extensão vinculado a um curso de Psicologia de uma Universidade pública do interior do RS. Santos et al. (2016) acreditam que divulgar, cientificamente, as práticas extensionistas revela o caráter transformador da extensão na medida em que evidencia a influência da interação social junto à comunidade no desenvolvimento de competências profissionais. Para Coelho (2015), a extensão passa a ser objeto de investigação e divulgação científica após a valorização das ações extensionistas no processo de ensino e qualificação profissional. Assim, a produção científica no campo da extensão contribui para o aperfeiçoamento teórico e prático, bem como na orientação de políticas públicas que fomentam este tipo de prática. Este artigo carrega consigo essa intenção, relatar como é “sentir na pele” as transformações e influências para a formação acadêmica quando se vai para além dos muros da Universidade.

As ações extensionistas desenvolvidas pelas(os) acadêmicas(os) de Psicologia (nível de graduação e pós-graduação) estiveram vinculadas aos projetos de extensão: “A Psicologia vai para a escola: articulando saberes e fazeres” e “Psicologia e educação básica: construindo ações coletivas”. Os projetos têm como objetivo construir, por meio de oficinas temáticas, novos olhares sobre o processo de escolarização e ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e professores, buscando uma construção coletiva sobre novas possibilidades de existência no cotidiano escolar. Para o desenvolvimento das ações extensionistas nas escolas, a equipe do projeto buscou, em um primeiro momento, reconhecer o contexto histórico, social e cultural da comunidade escolar, bem como suas necessidades e potencialidades para então planejar temáticas de trabalho que respondam às demandas da realidade escolar. As temáticas são transformadas em oficinas desenvolvidas com estudantes, pais e professores ao longo do ano letivo, conforme planejamento curricular. Os projetos de extensão estão ligados ao Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE) e ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Violências e Contextos Sociais (GEPEVICS), respectivamente.

As ações de extensão tiveram seu início no ano de 2016 e, desde então, já desenvolveram diferentes oficinas com estudantes, professores e familiares em uma escola municipal de ensino fundamental do interior do Rio Grande do Sul. A discussão, planejamento e supervisão das ações extensionistas desenvolvidas na escola ocorreram semanalmente nos espaços da Universidade. Acadêmicas(os) da graduação e da pós-graduação (mestrado e doutorado) em Psicologia, além de graduandas(os) de outros cursos da Universidade e psicólogas(os) integraram a equipe do projeto como forma de ampliar e potencializar suas experiências curriculares, acadêmicas e profissionais.

A REALIDADE ESCOLAR E A PRÁTICA EXTENSIONISTA

O desenvolvimento das ações extensionistas no contexto escolar se deu a partir do interesse da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade, propondo que o curso de Psicologia desenvolvesse atividades de extensão e práticas de estágios nas escolas municipais. A escola na qual as ações extensionistas foram desenvolvidas situa-se em um bairro periférico de uma cidade do interior do RS. Especificamente, sobre este relato de experiência apresenta-se algumas ações direcionadas às alunas(os) matriculadas(os) na Educação para Jovens e Adultos (EJA) do turno diurno, com idades entre 13 e 17 anos e seus professores, realizadas durante o ano de 2019 para, então, discutir sobre a importância da extensão na formação universitária. A EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que, por diferentes razões, não deram continuidade em seus estudos e para aquelas(es) que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada, conforme a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996). Na escola citada, a modalidade de EJA diurno é um projeto piloto municipal. Essa modalidade de ensino segue as propostas comuns da EJA, porém com algumas especificidades: a migração de estudantes com 15 anos de idade ou superior para o modelo EJA diurno. Desta forma, os (as) estudantes deixam suas turmas de “origem” para fazerem parte desta modalidade de ensino. Outra especificidade do projeto municipal é a permanência na escola em turno integral. Além das disciplinas

que compõem o currículo escolar, as(os) estudantes da EJA têm acesso à cursos profissionalizantes, oficinas Maker^[1] e, posteriormente, um programa de inserção no mercado de trabalho.

A escolha por esta escola foi por conveniência e interesse da equipe do projeto de extensão por reconhecerem a singularidade de condições sociais e econômicas da comunidade na qual a escola está inserida. A escola é referência em ensino para a comunidade, já que muitas crianças e adolescentes em idade escolar não conseguem deslocar-se para escolas situadas em outros locais da cidade em decorrência de sua condição de difícil acesso. A comunidade na qual a escola faz parte é caracterizada por diferentes vulnerabilidades, tais como a desigualdade social; exposição a drogas; violência intrafamiliar e comportamentos sexuais de risco (gravidez e Infecções Sexualmente Transmissíveis). Estas vulnerabilidades são agravadas pela carência de instituições governamentais de assistência social e de saúde que prestam serviços à comunidade.

Inserir-se neste espaço para o desenvolvimento das ações extensionistas convocou o grupo de universitários a refletir sobre a importância de planejar ações coerentes com a realidade social e cultural dos professores, estudantes e familiares que compunham a comunidade escolar. A partir desse reconhecimento, o projeto apresentou um plano de ação à direção da escola que contemplou o desenvolvimento de oficinas temáticas sobre temas como identidade, racismo, direitos das(os) adolescentes, gênero e sexualidade. O objetivo de cada oficina foi pensado a partir do contexto social e cultural da realidade local e foi sendo modificado na medida em que novas demandas de discussões sobre a temática emergiam do grupo de estudantes. O número de participantes de cada uma delas foi de, em média, 15 estudantes. As oficinas foram mediadas, geralmente, por quatro pessoas distribuídas entre acadêmicas(os) de graduação, psicólogas(os) e acadêmicas(os) da pós-graduação. Os encontros tiveram a frequência quinzenal, com duração de, em média, duas horas cada. Ocorreram nas salas de aula da escola, em horário de disciplinas curriculares ofertadas pelos professores que, no mesmo momento, participavam de outra proposta voltada à formação docente continuada desenvolvida pelas professoras universitárias responsáveis pelo projeto. O quadro 1 sistematiza os objetivos das oficinas temáticas citadas, bem como seu desenvolvimento.

Oficinas temáticas	Objetivo	Recursos	Desenvolvimento
Identidade	Refletir sobre como os estudantes se veem no mundo e como eles sentem que os outros o percebem	Cartolinas, marcador permanente, revistas	Criação de cartazes sobre como me vejo e como os outros me veem a partir de frases, imagens e poesias Dinâmica "já vi", "já vivi" e "não vivi"
Racismo e direito dos adolescentes	Refletir sobre como o racismo se apresenta no meio social e compreender o direito dos adolescentes neste cenário	Vídeos curtos sobre a temática com discussões disparadoras	1º Momento: roda de conversa sobre o conceito de racismo, como eles percebem e vivenciam esse problema social e a importância de reconhecer os direitos dos adolescentes neste cenário. 2º Momento: formação de grupos e construção de uma situação problema na qual uma pessoa vivencia o racismo. Após apresentação da situação à turma que busca formas para ajudá-lo
Sexualidade	Refletir, a partir da cinematografia, sobre questões sexualidade e consentimento	Cenas de séries e filmes diversos	Assistir as séries e filmes. Discussão no formato de roda de conversa sobre questões relacionadas a sexualidade expostas nas cenas.
Gênero	Construir um espaço confortável de debate sobre gênero e sexualidade, refletindo sobre estereótipos que determinam o que é ser homem e ser mulher na sociedade	Quadro, Papel e caneta	1º Momento: Discutir sobre as palavras "homem" e "mulher" e como os papéis de gênero se constroem na sociedade. 2º Momento: Oficina "um conceito chamado Gênero (Galera Curtição, 2011)

QUADRO 1
Oficinas realizadas com os estudantes

Fonte: os autores.

Os dispositivos e recursos utilizados para mediação das discussões com as(os) estudantes foram definidos nas reuniões de equipe do projeto de extensão e, também, em conjunto com as(os) próprias(os) estudantes. Entre eles estiveram músicas, filmes, desenhos, rodas de conversa, clipes musicais, séries, curtas e animações que possibilitaram reflexões coletivas sobre questões emergentes no próprio grupo. Em todos os encontros buscou-se oferecer voz aos adolescentes e o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico frente aos assuntos debatidos. Para as(os) professores, utilizou-se a roda de conversa como principal dispositivo para discutir sobre temas emergentes no cotidiano escolar, tais como violência escolar, adolescência e comportamentos autolesivos e desafios da prática docente a partir das demandas da realidade do território.

A influência das ações extensionistas na formação em Psicologia teve seu início no momento em que as(os) universitárias(os) desejaram compor este espaço formativo. A inserção no projeto de extensão foi motivada pelo desejo das(os) estudantes em compartilhar com a comunidade local as aprendizagens e conhecimentos construídos na Universidade, bem como pelo desejo de experienciar a teoria na prática, acompanhadas(os) de supervisão acadêmica e grupos de supervisões compostos por colegas acadêmicas(os) e psicólogas(os) já formados. Na Universidade, a qual os projetos de extensão estavam vinculados, a possibilidade de inserir-se em ações extensionistas em comunidades escolares apareceu em discussões realizadas nas disciplinas curriculares de Psicologia Escolar. A extensão na realidade escolar foi apresentada como um campo em que as(os) universitárias(os) poderiam vivenciar a atuação da(o) psicóloga(o). Na medida em que os encontros de equipe ocorriam e as práticas na escola aconteciam, uma atuação em psicologia escolar sustentada na criticidade permeou a formação de todos os envolvidos - professores, universitárias(os) (níveis de graduação e pós-graduação) e psicólogas(os).

Nas reuniões semanais de equipe, as(os) integrantes que desenvolveram as oficinas na escola costumavam relatar suas percepções a respeito da dinâmica escolar, dos comportamentos e da expressão emocional das(os) participantes ao longo das dinâmicas grupais. Nesse momento, o grupo propunha-se a discutir sobre o papel da oficina no contexto da escola e no cotidiano das(os) adolescentes participantes, refletindo sobre os seguintes aspectos: os objetivos foram atingidos? Quais impactos da ação para as(os) estudantes, para a escola e para a comunidade? Quais aspectos (de manejo, de assuntos abordados, de técnicas utilizadas, entre outros) poderiam ter sido diferentes? De que forma dar continuidade às discussões no encontro seguinte para potencializar a consolidação das reflexões realizadas? As ações desenvolvidas estão contribuindo, de fato, na transformação da realidade social da escola e de seu território? O espaço das reuniões de equipe também foi utilizado para a dramatização das dinâmicas que seriam realizadas nos encontros na escola. Essa experiência de “treinamento” ou “vivência” possibilitou que ajustes pudessem ser feitos a partir das percepções e imprevistos encontrados pela equipe. Desse modo, as(os) acadêmicas(os) coordenadoras(es) sentiam-se mais seguros e preparados para desenvolver a atividade na escola.

Nas reuniões da equipe, era comum o surgimento de indagações sobre o papel da(o) psicóloga(o) e sobre a relevância do trabalho da Psicologia na escola. Essas indagações, muitas vezes, foram fonte de angústia, mas também moveram o grupo na direção de encontrar alternativas criativas para a continuidade do trabalho. Diante disso, a extensão traz mais uma de suas especificidades: a necessidade de aprender a lidar com o imprevisto e a ser criativo, pontos fundamentais para a atuação profissional em Psicologia. As práticas extensionistas são concluídas ao final de cada ano letivo e replanejadas ao início do ano letivo seguinte, buscando manter a continuidade dos objetivos de trabalho construídos coletivamente com a comunidade escolar.

DISCUSSÃO

A necessidade de entender o contexto social e cultural da escola e de seu território ocupou um lugar transversal na formação acadêmica das(os) integrantes da equipe. A complexidade que envolve este entendimento gerou expectativas e inseguranças na equipe no que se refere às práticas e às discussões teóricas que ocorreriam nos

encontros de supervisão: “como intervir em uma realidade permeada por vulnerabilidades que convocavam, constantemente, um fazer ativo também para além da escola?”. Quando o grupo se inseriu na instituição, buscou-se compreender a cultura escolar, as relações que se estabeleciam entre as(os) estudantes e professores, bem como compreender como o próprio projeto de oficinas ocorreria em uma nova modalidade de ensino - a EJA diurna. Buscou-se ter o cuidado de não impor concepções de mundo, nem agir como colonizadores de pensamento em um território marcado por singularidades e especificidades ainda desconhecidas. Isso implicava em uma inserção gradativa no cotidiano escolar desvestida de qualquer pré-concepção e um exercício diário de emaranhamento na realidade e cotidiano escolar que possibilitasse o questionamento de práticas e concepções teóricas cristalizadas.

O pensamento de Paulo Freire (1983) nos leva a reafirmar o compromisso em construir uma prática em educação que promova o pensamento crítico por meio de uma relação horizontalizada e libertadora. Ao refletir sobre a educação libertadora, Freire (1983) destaca a capacidade de um ator escolar educar o outro a partir de suas diferentes realidades e saberes. O pressuposto básico da educação libertadora é a autenticidade e criticidade dos pensamentos da(o) educadora(educador) e da(o) educanda(o) a partir de uma relação dialógica que anula a prática da dominação do saber. As(os) educandas(os) se tornam investigadores críticos e reflexivos na sua relação com o mundo e com uma realidade em transformação, desenvolvendo, então, uma forma autêntica de pensar e atuar na sociedade. A educação libertadora reconhece a historicidade dos homens, os percebendo como “seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. As(os) acadêmicas(os) membros da equipe do projeto não atuavam como professoras(es), mas era comum que as(os) estudantes as(os) nomeassem como tais, lhes conferindo esse lugar “de saber”. Pouco a pouco, com o intuito de aproximar-se da concepção libertadora de Paulo Freire, a equipe buscava promover encontros e diálogos que evidenciassem o potencial criativo do grupo, a partir de suas realidades, tomando o cuidado para evitar uma invasão cultural que aniquilasse ou reduzisse a capacidade crítica deste processo dialógico. Partindo dessa compreensão, fica evidente a importância de se experienciar a relação dialógica no desenvolvimento de ações extensionistas na escola, uma vez que é a partir dela que é possível exercitar esse olhar e ampliar a capacidade de escuta, atenção e empatia frente às demandas dos diferentes contextos de desenvolvimento nos quais fizemos parte. Nas palavras de Santos et al. (2016) a extensão estreita os laços entre a Universidade e a comunidade e, com isso, traz benefícios para ambos os lados. O contato com a realidade social propicia a ligação entre os saberes e a criação de novos conhecimentos para a resolução de problemas, fortalecendo o aprendizado e aprimorando habilidades profissionais e humanitárias por meio da articulação entre teoria e prática.

Neste aspecto, a extensão assume um lugar ímpar na medida em que possibilita a relação do ensino teórico com a experiência dos desafios e inconstâncias da realidade prática. Santos (2010) e Santos et al. (2016) entendem que ensino, pesquisa e extensão atuam de maneira complementar e dependente, conferindo um caráter sistêmico à formação acadêmica. O conhecimento teórico é construído através do ensino; a pesquisa é responsável pela produção de novos conhecimentos e o aprimoramento dos já existentes; a extensão democratiza e socializa estes conhecimentos e descobertas junto à comunidade. Sendo assim, a extensão complementa a formação docente e discente por meio da aplicação prática de conhecimentos construídos, até então, decorrentes do ensino e da pesquisa. Coelho (2015) entende que ao participar de atividades extensionistas, as(os) acadêmicas(os) aumentam seu engajamento social e desenvolvem a cidadania. Integrando-se com a sociedade, qualificam-se profissionalmente e desenvolvem habilidades importantes para a atuação profissional.

Neste processo, os momentos de supervisão do grupo de acadêmicas(os) extensionistas assumem um lugar de destaque. Nestes encontros, foi possível dar vida a teorias da Psicologia Escolar e da Educação, pensando-as a partir das atividades realizadas, conforme o resumo apresentado no quadro 1, e dos desafios encontrados na prática como, por exemplo, a necessidade de conhecer a comunidade escolar e a realidade de cada participante, auxiliando a construção de sentidos à formação acadêmica e ao próprio papel da(o) psicóloga(o) na escola.

Gadotti (2017) aponta que é fundamental integrar as funções da universidade - ensino pesquisa e extensão - de forma que o conhecimento não ocorra de maneira parcelada e que o currículo não acabe se tornando apenas uma soma de disciplinas que não dialogam entre si. Assim, as atividades de extensão ganham um caráter diretamente relacionado ao ensino, o que proporciona uma educação baseada na integralidade.

Neste sentido, a formação universitária deve discutir a flexibilização curricular, ponderando: a produção do conhecimento como princípio metodológico e pedagógico; práticas dialógicas entre as demandas dos variados setores da sociedade na busca por um desenvolvimento profissional e cidadão; relações interdisciplinares que promovam uma reflexão mais abrangente quanto à formação e à atuação profissional; o diálogo entre os diversos saberes que constituem a sociedade, de forma a contribuir para a reflexão e articulação entre estes conhecimentos, bem como na produção de novos conhecimentos (Gonçalves, 2015).

Experimentar ações extensionistas ao longo da graduação legitima uma formação crítica e alinhada com a realidade de espaços sociais e culturais nos quais as práticas são desenvolvidas. É no contato com o outro, com a experiência do cotidiano diário da comunidade e com a construção do conhecimento teórico na Universidade que se sistematizam ideias e se ampliam ferramentas conceituais para a compreensão da realidade, transformando a extensão em uma comunicação que se faz pela relação dialógica (Silva et al., 2016).

Pivetta et al. (2010) afirmam que, ao transcender o discurso e vivenciar uma prática real, contextualizada e interdisciplinar, é possível desenvolver processos de ensino-aprendizagem que propiciem novos saberes e fazeres em saúde. A extensão universitária esteve, em diversos momentos de sua construção, baseada na transmissão de conhecimentos, de maneira impositiva e domesticadora. Via-se na Universidade o papel de salvadora, valorizando o conhecimento técnico em detrimento do saber popular. Desta forma, é indispensável compreender a serviço do que estão as atividades extensionistas e como elas entrarão nos 10% do currículo de forma crítica e reflexiva para construir uma extensão baseada em um processo transformador e democrático (Serrano, 2013). Diante disso, Coelho (2015) afirma que a Universidade passa por um período de transformação, no qual seu papel social vem sendo criticado, exigindo com isso, uma participação mais ativa que dialogue com a comunidade. Sendo assim, o fomento da extensão universitária tem a intenção não apenas de contribuir para demandas externas, como também proporcionar uma construção de novos conhecimentos que qualifiquem tanto o corpo docente quanto o discente.

Pivetta et al. (2010) entendem que, diante da complexidade da formação humana, são necessárias formas de aprendizagem que sejam significativas, através de um conhecimento contextualizado e elaborado a partir da realidade social. Assim, o processo de formação proporciona intervenções “na” e “sobre” a realidade, com autonomia e ligada diretamente à prática social. As referidas autoras ressaltam ainda que a Universidade tem como uma das suas principais missões formar profissionais-cidadãos, engajados socialmente tanto a nível local quanto global. Neste aspecto, as ações extensionistas contribuem no sentido de proporcionar a inserção de acadêmicas(os) em realidades sociais e culturais que espelham as demandas reais de comunidades e territórios.

No cenário da formação em Psicologia, especialmente no que tange à Psicologia Escolar, a prática no cotidiano da escola possibilita a experiência das(os) acadêmicas(os) em ações que envolvem a complexidade e singularidade do cotidiano escolar, da sala de aula, das relações institucionais e da educação enquanto fenômeno político e social. São nas experiências extensionistas (e também em práticas de estágios) que as(os) acadêmicas(os) projetam e constroem possibilidades práticas a partir da base teórica e epistemológica construída na sala de aula da Universidade, exercitando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico frente o papel da(o) psicóloga(o) escolar (Patias & Jager, 2020). Para Santos et al. (2016), a extensão estimula a criatividade e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à intervenção profissional coerente com o cotidiano e realidades encontradas nos campos de trabalho. Neste sentido, a extensão tornou-se uma interação dialógica com a sociedade, trazendo consigo uma dimensão pedagógica que contribui para a formação de acadêmicas(os) e profissionais, atuando como um instrumento de aprendizagem e construção de conhecimentos (Coelho, 2015; Santos et al. 2016).

Assim, a prática na escola é campo fértil para a construção de um papel político e social diante das problemáticas da educação. Para Mezzalana et al. (2014), a(o) psicóloga(o) possui um papel político que tem por objetivo assegurar o enfrentamento e a ruptura da organização social e econômica que tem influência direta nas condições de vida cotidiana dos atores escolares. Dessa forma, a prática extensionista ocupa um lugar indispensável enquanto fazer político, já que insere as(os) futuras(os) profissionais em contextos e realidades que se organizam socialmente através de um sistema que, muitas vezes, exclui, rotula, generaliza e normatiza. Neste sentido, para as autoras, cabe à Psicologia Escolar contribuir para o rompimento de concepções sociais cristalizadas, sendo constantemente vigilante e crítica quanto às suas práticas e à forma como produz subjetividades no cotidiano escolar.

Assim, é necessário desconstruir a concepção histórica, ligada aos primórdios da identidade profissional da(o) psicóloga(o) escolar, de que o trabalho desenvolvido no âmbito da educação é individualista, ou ainda, psicometrizante, avaliando, classificando os sujeitos nas suas dificuldades e buscando a adaptação escolar (Parias & Jager, 2020). Ao contrário disso, como aponta Martinez (2009), a atuação da(o) psicóloga(o) escolar implica em atuar, com autonomia e criatividade, buscando ultrapassar diversas barreiras que, de uma forma ou de outra, estarão presentes nos diferentes contextos educativos. Nesse sentido, a extensão, sendo realizada de forma crítica e reflexiva, oportuniza a desconstrução desses estereótipos e potencializa práticas coletivas.

Além disso, as ações extensionistas geram uma troca com o contexto onde está inserida, sendo produtora de sentidos para uma dada comunidade que, neste caso, é a escola. Assim, a inserção das(os) futuras(os) profissionais através da extensão traz consigo um caráter de transformação social. Nas palavras de Pivetta et al. (2010), pensar em competência profissional por um olhar sistêmico, integrador e articulador está diretamente ligado com a contextualização da produção do conhecimento de maneira que possa servir como um agente transformador do social. Ou seja, está para além do domínio de conhecimentos acumulados e suas aplicações imediatas. Neste viés, Santos (2010) entende que é imprescindível que tenhamos consciência do engajamento da Universidade com a sociedade, a qual não se dará de maneira autônoma ou voluntarista, mas sim articulada com políticas e diretrizes que ofereçam condições para a transformação da prática docente e discente, bem como da comunidade na qual as ações são desenvolvidas/construídas.

Pivetta et al. (2010) afirmam sobre a importância de se refletir sobre o processo formativo profissional e sobre as experiências capazes de construir uma atuação crítica e humanitária. As autoras defendem que esta atuação é possível através de uma formação vista pelo prisma de um processo que integre teoria e prática, de tal forma que a teoria não se sobreponha à prática e/ou seja construída antes dela, mas sim paralelamente. A capacidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão, a autorreflexão crítica, a emancipação teórico-prática e o significado de responsabilidade social mediado pela aproximação entre a universidade e a comunidade aparecem como importantes marcadores para se pensar sobre a qualidade na formação acadêmica. Neste sentido, Nascimento e Parreão (2020), refletem que, diante de um contexto escolar marcado por constantes crises e sofrimentos, é importante a construção de espaços de potencialização da vida, nos quais a Psicologia possa honrar seu compromisso social de transformação da realidade. Para isso, é necessária sensibilidade e um olhar sistêmico sobre os diferentes fatores que constroem o cotidiano da escola de tal forma que eles reflitam, nas práticas profissionais, este espaço de “potencialização da vida”.

Estes aspectos são particularmente importantes na formação da identidade profissional da(o) psicóloga(o) escolar para que seja capaz de sustentar e legitimar sua inserção e permanência na escola como parte indispensável da equipe. O ensino, a pesquisa e intervenção (seja pelas práticas de estágios ou por práticas extensionistas) no campo da Psicologia Escolar deve construir nos e com as(os) acadêmicas(os) um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe capacitem a assumir as demandas postas pela Educação, atuando nos espaços institucionais centrando suas ações no coletivo e nas relações (Souza et al., 2014; Parias & Jager, 2020; Marinho-Araújo & Neves, 2006). Souza et al. (2014) defendem que a(o) psicóloga(o) escolar deve identificar suas potências, superar os obstáculos internos e externos, muitos deles com raízes nas

representações da própria profissão, encontrar códigos de acesso, criar histórias de práticas efetivas frente às contradições e rupturas que nunca deixarão de existir.

Marinho-Araújo e Neves (2006) argumentam que cabe à Universidade cumprir, para além de seu compromisso com a formação inicial, a função de oferecer novas possibilidades de intervenção na realidade sensíveis às múltiplas demandas sociais. Os currículos de Psicologia não oferecem formação específica suficiente para a prática de psicólogos escolares devido, principalmente, a condição de formação generalista, sem aprofundamento em nenhuma área específica. Desta forma, os estágios curriculares obrigatórios (e ações extensionistas) na área são uma importante possibilidade da(o) acadêmica(o) experienciar, na prática, as dificuldades e impasses entre as demandas e o fazer da(o) psicóloga(o) escolar, construindo uma atuação crítica, social e política (Patias & Jager, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir sobre a importância da extensão na formação universitária através da apresentação breve de algumas ações extensionistas em psicologia escolar desenvolvidas por um grupo de extensão vinculado a um curso de Psicologia de uma Universidade pública do interior do RS. As discussões realizadas trouxeram a extensão como espaço potente para a formação profissional através da relação entre a teoria e prática e construção de uma leitura crítica sobre o contexto social e cultural no qual as práticas ocorrem. Ressaltou-se que a Universidade, além de proporcionar a formação inicial, possa também oportunizar modos de intervenções na realidade, buscando colaborar com demandas sociais de maneira crítica e dialógica. As supervisões como espaços criativos e férteis para uma relação entre professoras(es) e acadêmicas(os) horizontal e libertadora também apareceu como um importante aliado para práticas extensionistas sensíveis às construções de saberes e fazeres coletivos, contribuindo para a formação política e social diante das problemáticas da educação.

Marinho-Araújo e Neves (2006) sinalizam que planejar, propor, coordenar, mediar e acompanhar projetos de extensão universitária pressupõe escolhas éticas, compromissos sócio-políticos e uma intencionalidade constantemente aguçada. Neste sentido, a extensão como prática formativa legitima uma formação em Psicologia alinhada com as demandas sociais e culturais e, pensar a curricularização destas práticas demanda das(os) professoras(es) e da Universidade reflexões importantes. Entre elas, pode-se pensar na precarização do trabalho, nos desafios para integrar estas práticas nos projetos políticos pedagógicos de cursos de graduação de tal forma a promover a interdisciplinaridade, no engajamento efetivo das(os) acadêmicas(os), nos vieses presentes no entendimento da extensão que podem reduzir as práticas a ações descoladas de compromissos políticos e sociais, entre tantas outras questões. Os desafios estão postos e será somente a partir da inserção no campo que eles poderão ser percebidos, refletidos e enfrentados.

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). (2020, fevereiro 11). Aprovado no Conselho Nacional de Educação o Projeto de Resolução sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia: mais uma etapa vencida pelos coletivos e entidades da Psicologia. *Portal ABEP*. <http://www.abepsi.org.br/2020/02/11/aprovado-no-conselho-nacional-de-educacao-o-projeto-de-resolucao-sobre-as-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-os-cursos-de-graduacao-em-psicologia-mais-uma-etapa-vencida-pelos-coletivos-e-entidades-da-psicologia>
- Brasil. (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996* (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2011). *Resolução nº 5, de 15 de março de 2011* (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de

- Professores de Psicologia). Diário Oficial da União. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2018). *Resolução nº 7, 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 1305/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências). Diário Oficial da União. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2019). *Parecer CNE/CES nº 1071/2019*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Coelho, G. C. (2015). O papel pedagógico da extensão universitária. *Em Extensão*, 13(2), 11-24. https://doi.org/10.14393/REE-v13n22014_art01
- Cohen, J., Huprich, J., Jones, W. M., & Smith, S. (2017). Educators' perceptions of a maker-based learning experience. *International Journal of Information And Learning Technology*, 34 (5), 428-438. https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=lted_facpub
- Costa, J. F. A. (2018). Articulação entre pesquisa, ensino e extensão: Um desafio que permanece. *Em Extensão*, 14 (2), 9-19. https://doi.org/10.14393/REE-v13n22014_art01
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). (2012). Política Nacional de Extensão Universitária. <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2017, fevereiro 15). *Extensão Universitária: Para quê?* <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>
- Gonçalves, N. G. (2015). Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, 33 (3), 1229 - 1256. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229>
- Hillesheim, J. (2016). Estágio profissional e precarização do trabalho. *Temporalis*, 16 (32), 159-180. <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14174>
- Marinho-Araújo, C. M., & Neves, M. M. B. da J. (2006). Psicologia Escolar e o compromisso/responsabilidade social: uma experiência de Extensão Universitária. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 1 (6), 57-67. <https://www.redalyc.org/pdf/946/94626110.pdf>
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 13 (1), 169-177. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>
- Mezzalana, A. S. da C., Silva, M. A. P., & Guzzo, R. S. L. (2014). As contradições dos bastidores da educação de jovens e adultos: elementos de histórias de vida e expectativas de mudança. Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 135-149). Alínea.
- Nascimento, L. R do., & Parreão, Y. C. dos S. (2020). Extensão Universitária na Escola Pública: Relato de uma intervenção psicossocial. *Revista Extensão*, 17(1), 48-54. https://www2.ufrb.edu.br/revistaextensao/images/Revista_Extens%C3%A3o_17%C2%BA_volume.pdf
- Patias, N.D., & Jager, M.E. (2020). Identidade do psicólogo escolar e educacional: Reflexões a partir da supervisão de estágio. Em C. M. Marinho-Araújo, & A. de B. Teixeira. *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica* (Vol. 1). Editora Alínea.
- Pivetta, H. M. F., Backes, D. S., Carpes, A. Battistel, A. L. H. T., & Marchiori, M. (2010). Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. *Linhas Críticas*, 16(31), 377-390. <https://doi.org/10.26512/lc.v16i31.3634>

- Santos, J. H de S., Rocha, B. F., & Passaglio, K. T. (2016). Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 7 (1), 23-28. <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i1.3087>
- Santos, M. P. dos. (2010). Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. *Revista Conexão UEPG*, 6 (1), 10-15. <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3731>
- Serrano, R. M. S. M. (2013). Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. *Grupo de Pesquisa em Extensão Popular*, 13 (8), s.p. https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/1%20Universidade%20e%20Sociedade/US%2013_Texto%201%20Serrano_Conceitos%20de%20extensao%20universitaria.pdf
- Silva, A. C., Rodrigues, B., Viana, D. F., Silva, H. G., & Rena, L. C. C. B. (2016). Parlamento Jovem Betim: desafios da formação política na interface escola-universidade. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 1 (2), 131-146. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/13615/10509>
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. de. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: parceria como forma de atuação promotora de mudanças. Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores da escola pública* (pp. 27-54). Alínea.

NOTAS

- [1] Maker, que do inglês significa “fazer”. O movimento Maker se realiza de diversas formas assim com a participação de diversos indivíduos que se reúnem em espaços físicos e/ou online, para alavancar tecnologias digitais e/ou analógicas, com a sabedoria e experiência de seus colegas fabricantes, para a produção de artefatos (Cohen et al., 2017, p. 2).

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35340> (pdf)