

Extensão como currículo vivo: experiência de creditao da extensão universitária em comunidades Caiçaras de Guaraqueçaba-PR

Extension as a living curriculum: a creditation experience of university extension in Caiçara communities of Guaraqueçaba-PR

Jackson Morais Barcelos¹, Helena Midori Kashiwagi da Rocha²

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência de extensão universitária desenvolvida no litoral do Paraná, junto a comunidades caiçaras de Guaraqueçaba, como prática integradora de ensino, pesquisa e ao social. O objetivo  analisar a insero curricular da extensão a partir da utilizao de temas geradores na formao docente, valorizando os saberes territoriais e a educao do campo. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, com base na sistematizao de experiências e observao participante,  luz de referenciais como Freire (1987), Arroyo (2012) e Demo (2000). Os resultados apontam para a efetividade da extensão como ferramenta de (re)existência comunitária, formao humanizadora e transformao social. A extensão, nesse contexto, não apenas complementa o currículo formal, mas o ressignifica, gerando impactos duradouros tanto para os estudantes quanto para as comunidades envolvidas.

Palavras-chave: Extensão universitária. Educao do Campo. Comunidades Caiçaras. Saberes tradicionais. Formao docente.

Abstract

This article presents a university extension experience developed on the coast of Paraná, in caiara communities of Guaraqueçaba, as an integrative practice of teaching, research, and social action. The objective is to analyze the curricular integration of extension through the use of generative themes in teacher training, valuing territorial knowledge and rural education. The methodology adopted was qualitative, based on the systematization of experiences and participant observation, guided by authors such as Freire (1987), Arroyo (2012), and Demo (2000). The results indicate the effectiveness of extension as a tool for community (re)existence, humanizing education, and social transformation. Extension, in this context, not only complements the formal curriculum but also resignifies it, generating lasting impacts for both students and the communities involved.

Keywords: University extension. Rural education. Caiara communities. Traditional knowledge. Teacher education.

¹ Secretaria de Educao do Estado do Paraná. Curitiba/PR, Brasil.

² Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, Brasil.

Correspondência

jacksonbarcelos515@gmail.com

Direitos autorais

Copyright  2025 Jackson Morais Barcelos, Helena Midori Kashiwagi da Rocha.

Licncia

Este  um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons Atribuio 4.0 Internacional.

Submetido

10/05/2025

Aprovado

26/11/2025

ISSN

2316-2007

INTRODUÇÃO

A extensão universitária tem ganhado centralidade nas políticas públicas de ensino superior no Brasil, sobretudo após a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que tornou obrigatória sua inserção nos currículos de graduação com, no mínimo, 10% da carga horária total. Mais do que atender a uma exigência normativa, essa diretriz recoloca em debate o papel social da universidade e sua responsabilidade na construção de processos formativos vinculados às realidades concretas da sociedade brasileira.

Estudos sobre a curricularização da extensão mostram que sua incorporação aos cursos superiores não se resume a ajustes institucionais. Envolve também disputas de concepção, desenho curricular e sentido formativo da universidade (Fontenele, 2024). Nessa perspectiva, a extensão deixa de ocupar lugar periférico em relação ao ensino e à pesquisa e passa a ser compreendida como dimensão constitutiva da formação acadêmica.

Essa compreensão dialoga com Freire (1987), Arroyo (2012) e Demo (2000), ao defender processos educativos baseados na escuta, na problematização da realidade e no reconhecimento dos sujeitos e de seus territórios como espaços legítimos de produção de saber. Nesse horizonte, a noção de currículo vivo ganha relevância. Ao incorporar experiências, memórias, práticas sociais e saberes territorialmente situados, a extensão contribui para currículos mais contextualizados, dialógicos e comprometidos com a diversidade das realidades brasileiras.

Este artigo deriva de um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no PROFCIAMB/UFPR, intitulada Educação do campo e práticas pedagógicas: construindo conhecimentos através de temas geradores. A pesquisa foi realizada em comunidades caiçaras insulares de Guaraqueçaba, no litoral do Paraná, e tomou como foco práticas pedagógicas e extensionistas em contextos de vulnerabilidade territorial. Nesse cenário, os temas geradores mostraram-se um caminho fecundo para articular formação crítica, escuta do território e produção compartilhada do conhecimento.

As comunidades caiçaras de Guaraqueçaba mantêm vínculos históricos com o mar, a pesca artesanal, a agricultura de subsistência e outros saberes tradicionais. Ao mesmo tempo, convivem com precarie-

dades no acesso a políticas públicas, restrições associadas à gestão ambiental e distanciamentos em relação a instituições formativas. Nesse contexto, a presença da universidade por meio da extensão adquire relevância como prática de diálogo, escuta e reconhecimento mútuo.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar a inserção curricular da extensão universitária a partir de uma experiência formativa realizada em comunidades caiçaras de Guaraqueçaba, com ênfase no uso de temas geradores como estratégia de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Metodologicamente, o estudo foi orientado pela sistematização de experiências, em diálogo com a observação participante e com uma abordagem qualitativa de caráter crítico-reflexivo. A análise considerou diários de campo, anotações, materiais pedagógicos e reflexões produzidas no contato com a comunidade.

O texto organiza-se em torno de três eixos: a extensão universitária como dimensão formativa e curricular; a articulação entre saberes acadêmicos e saberes do território; e a educação em contextos caiçaras como campo de afirmação de justiça social e reconhecimento territorial.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A extensão universitária, em perspectiva crítica, ultrapassa a ideia de atividade complementar ou de mera transferência de conhecimentos da universidade para a sociedade. Ela se afirma como prática educativa fundada no diálogo, na escuta e na construção compartilhada do saber. Freire (1983) questiona a concepção tradicional de extensão como ato de “levar” conteúdos a sujeitos supostamente carentes de conhecimento e propõe uma relação pedagógica baseada na comunicação, na reciprocidade e no reconhecimento de diferentes sujeitos como produtores de saber. Com isso, a extensão se desloca de uma lógica assistencial para uma perspectiva formativa e política, comprometida com a transformação da realidade.

Esse deslocamento aproxima a extensão de concepções pedagógicas que reconhecem territórios, experiências sociais e saberes populares como dimensões constitutivas dos processos educativos. Arroyo (2012) destaca a necessidade de uma educação que não des-

considere modos de vida, memórias e conhecimentos produzidos fora dos espaços escolares e acadêmicos. Na mesma direção, Demo (2000) defende uma prática educativa articulada à pesquisa e à realidade social, em que aprender implica investigar, problematizar e produzir conhecimento em diálogo com o mundo vivido. Assim, a extensão passa a ser entendida como espaço de mediação entre formação acadêmica e experiência social.

No campo da educação do campo, essa discussão assume contornos próprios. Conforme Caldart (2004), ela não se define apenas pelo local em que ocorre, mas pelo projeto formativo que assume: vinculado às condições concretas de vida dos sujeitos, às suas formas de trabalho, cultura, organização e luta social. Não se trata, portanto, de adaptar conteúdos escolares ao meio rural, mas de construir processos educativos que partam das realidades e perspectivas dos povos do campo, das águas e das florestas.

Nessa chave, a aproximação entre extensão universitária e educação do campo revela uma convergência decisiva: ambas questionam modelos centralizadores de conhecimento e reivindicam uma formação mais situada, democrática e socialmente referenciada. Ao reconhecer saberes tradicionais como fontes legítimas de conhecimento, essa articulação amplia o próprio conceito de currículo. O currículo deixa de ser apenas seleção formal de conteúdos e passa a incorporar experiências, práticas de vida, memórias coletivas e conflitos territoriais como elementos formativos. É nesse movimento que a noção de currículo vivo ganha força neste artigo, pois remete a processos educativos abertos ao território, aos sujeitos e às problemáticas que emergem da vida comunitária.

Assim, os fundamentos teóricos da extensão universitária e da educação do campo convergem na defesa de uma educação emancipadora, construída com os sujeitos e não para os sujeitos. Trata-se de uma perspectiva que valoriza o diálogo entre formas de saber, reconhece a centralidade dos territórios nos processos formativos e reafirma a educação como prática social comprometida com a dignidade, a diversidade e a transformação. É a partir desse horizonte que a extensão universitária pode ser compreendida não apenas como exigência institucional, mas como dimensão constitutiva de uma formação crítica, humanizadora e socialmente implicada.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO E DA AÇÃO EXTENSIONISTA

Guaraqueçaba, no litoral norte do Paraná, reúne elevada relevância socioambiental e forte presença de comunidades tradicionais. Inserrida na região do Lagamar paranaense, a área abriga importantes remanescentes de Mata Atlântica e modos de vida historicamente vinculados ao território (Figura 1). Esse quadro, contudo, não pode ser compreendido apenas pela chave da preservação ambiental. Ao longo do tempo, a implementação de políticas conservacionistas também produziu restrições à permanência e ao uso tradicional desses espaços pelas populações caiçaras.

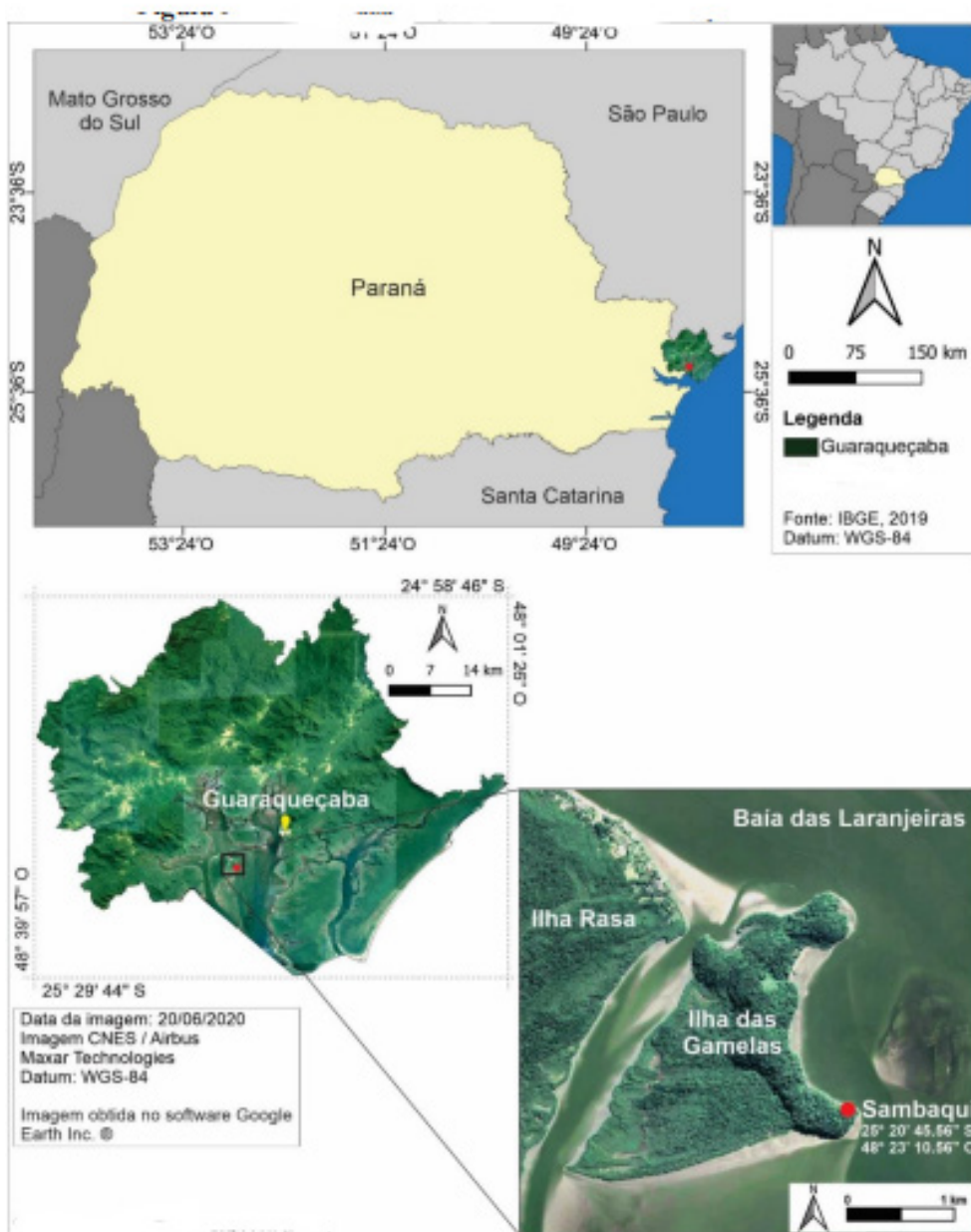


Figura 1 – Localização do município de Guaraqueçaba e da comunidade da Ilha Rasa, no litoral do Paraná.

Fonte: Google Earth Inc. (2020); adaptado de Villwock (2022) e organizado pelos autores.

A Figura 1 situa a experiência extensionista em um contexto insular marcado pela forte relação entre comunidade, ambiente e modos de vida caiçaras. Nas ilhas e comunidades do município, práticas como a pesca artesanal, a agricultura de subsistência, os mutirões e as festividades religiosas articulam trabalho, memória, sociabilidade e pertencimento territorial. Tais dinâmicas expressam saberes historicamente construídos e transmitidos entre gerações, muitas vezes deslegitimados por políticas ambientais formuladas sem escuta efetiva das populações locais. Como observa Diegues (2000), as caiçaras foram frequentemente tratadas, no discurso dominante, como entraves à conservação, embora tenham participado historicamente da manutenção desses territórios.

Foi nesse cenário de tensão entre preservação, permanência e reconhecimento que se desenvolveu a ação extensionista aqui analisada. A experiência articulou estudantes do PROFCIAMB/UFPR, professores da educação básica e sujeitos da comunidade em torno de práticas pedagógicas orientadas por temas geradores construídos a partir da realidade local. Em vez de transferir conteúdos prontos, a proposta priorizou escuta, diálogo e construção compartilhada do conhecimento, considerando as especificidades sociais, culturais e ambientais do território.

A escola pública da Ilha Rasa constituiu espaço central nesse processo. A partir das falas de moradores, estudantes e educadores, emergiram temas como saúde, valorização da pesca artesanal, regularização fundiária e memória comunitária. Com base nisso, foram organizadas oficinas, rodas de conversa, cartografias sociais e registros visuais que favoreceram a aproximação entre saberes acadêmicos e saberes locais.

Um eixo importante da experiência foi a pedagogia do território como princípio organizador das ações. Nessa perspectiva, o território não aparece como pano de fundo, mas como espaço vivido, formativo e politicamente disputado. Conforme Fernandes (2012), reconhecê-lo nessa condição é fundamental para a construção de processos educativos socialmente implicados. A inserção dos estudantes universitários nas comunidades, em contato direto com os desafios cotidianos das ilhas, ampliou a compreensão da realidade e fortaleceu o compromisso ético e político com ela.

Outro aspecto relevante foi a dimensão intergeracional da ação. Crianças, jovens, adultos e idosos participaram das atividades, favorecendo uma dinâmica educativa menos fragmentada e mais enraizada na vida comunitária. As narrativas dos mais velhos foram incorporadas aos processos pedagógicos como fontes de memória, conhecimento histórico e afirmação cultural. Além disso, registros como fotografias, vídeos e diários reflexivos contribuíram para a sistematização da experiência e para a devolutiva à comunidade.

Desse modo, a ação extensionista fortaleceu a formação de estudantes universitários comprometidos com as realidades do campo e das águas e ampliou a visibilidade dos saberes e das lutas das comunidades caiçaras. Nesse processo, o território assumiu centralidade na produção do conhecimento, tensionando concepções tradicionais de currículo e ampliando o reconhecimento de outras formas de saber no espaço universitário.

CURRÍCULO, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: PARA ALÉM DA SALA DE AULA

A concepção de currículo, historicamente atrelada à lógica conteudista e normativa, tem sido contestada por abordagens críticas que compreendem o currículo como campo de disputa de sentidos e de poderes. Arroyo (2012) destaca que o currículo não é apenas uma organização de conteúdos, mas uma construção política, permeada por interesses, exclusões e resistências. Nesse sentido, pensar o currículo no contexto da extensão implica romper com a ideia de neutralidade e reconhecer sua potência como instrumento de transformação social.

A educação do campo, ao incorporar o território como princípio educativo, subverte a lógica tradicional do currículo único e padronizado. Para Caldart (2004), o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar de vida, de cultura e de luta, onde se forjam identidades e saberes que precisam ser reconhecidos na prática educativa. Essa abordagem territorial do currículo permite a construção de propostas pedagógicas enraizadas, que dialogam com as realidades locais e afirmam os saberes populares como legítimos.

Segundo Ramos (2011), o currículo emancipador deve ser construído de forma coletiva, a partir das experiências e necessidades dos

sujeitos sociais. Isso implica em deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a problematização da realidade, colocando em evidência as relações de poder, de classe, de gênero e de território que atravessam o processo educativo. Nessa perspectiva, a extensão universitária adquire papel central ao permitir que a universidade se conecte com as lutas concretas dos povos e contribua para a formação de sujeitos críticos e engajados.

Gadotti (2000), ao refletir sobre educação e sustentabilidade, afirma que o currículo deve estar voltado para a vida, para o cuidado com o outro e com o planeta, e para a construção de uma sociedade mais justa. Isso só é possível se os processos formativos forem capazes de escutar as vozes silenciadas e incorporar as diversas formas de conhecimento existentes nos territórios. A extensão, quando concebida como ação dialógica, contribui diretamente para esse processo ao promover a valorização dos saberes locais e a construção coletiva do conhecimento.

Em contextos como o das comunidades caiçaras de Guaraqueçaba, o currículo se materializa na própria vida cotidiana: na pesca artesanal, nas práticas agrícolas, nas festas religiosas, nas narrativas orais dos mais velhos. Incorporar essas dimensões ao processo formativo significa reconhecer que há múltiplas epistemologias em jogo e que a universidade precisa descolonizar seus modos de ensinar e aprender (Svartman, 2018).

Portanto, ao considerar o território como matriz curricular e a extensão como prática de escuta, presença e intervenção pedagógica, o artigo reafirma o compromisso com uma educação que ultrapassa os muros da escola e da universidade. Uma educação que, como propõe Freire (1983), não teme o inédito, mas o acolhe como possibilidade de libertação e de reinvenção do mundo.

METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

Natureza da pesquisa e contexto da experiência

Este estudo vincula-se à pesquisa qualitativa, com ênfase na sistematização de experiências e na observação participante, em diálogo

com princípios da pesquisa-ação e da educação popular. Parte-se do entendimento de que o conhecimento é construído de forma coletiva, situada e processual, em relação com os sujeitos e com os territórios implicados na prática educativa (Minayo, 2001).

A experiência foi desenvolvida junto a comunidades caiçaras de Guaraqueçaba-PR, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná (PRO-FCIAMB/UFPR), articulando ensino, pesquisa e extensão. A opção pela sistematização de experiências permitiu não apenas descrever as ações realizadas, mas também interpretar criticamente seus sentidos formativos, as aprendizagens produzidas e os deslocamentos construídos na relação entre universidade, escola e comunidade. Conforme Jara (2006), sistematizar uma experiência implica reconstruir seu percurso, compreender sua lógica interna e extrair dela elementos analíticos. Nessa direção, a metodologia adotada compreendeu a extensão universitária como prática de presença, escuta e construção compartilhada do conhecimento. Em vez de levar conteúdos prontos ao território, a proposta buscou construir processos educativos enraizados na realidade local, reconhecendo os saberes comunitários como parte constitutiva da formação.

Procedimentos da experiência

A sistematização foi organizada em quatro movimentos articulados: imersão no território; escuta e levantamento dos temas geradores; desenvolvimento das ações pedagógicas e extensionistas; e reflexão com devolutiva coletiva. Embora apresentados separadamente, esses movimentos ocorreram de forma interligada ao longo do processo.

A etapa de imersão envolveu encontros com lideranças locais, visitas à escola, participação em reuniões comunitárias e rodas de conversa. Esse momento foi importante para a construção de vínculos e para a identificação de temas socialmente significativos, entre eles pesca artesanal, festas religiosas, educação ambiental, transporte escolar, acesso à saúde e memória dos mais velhos. Esses temas foram assumidos como geradores por sua capacidade de mobilizar

experiências, saberes e reflexão crítica, em consonância com a perspectiva freiriana (Freire, 1987).

A partir desses eixos, foram realizadas oficinas intergeracionais, rodas de leitura, mapeamentos afetivos e registros audiovisuais, com participação de estudantes da graduação e da pós-graduação, professores da rede pública, moradores e crianças das escolas locais. A mediação pedagógica priorizou práticas dialógicas, valorizando escuta, oralidade, memória e linguagem simbólica.

Instrumentos de registro e análise

Os principais instrumentos de registro foram diários de campo, gravações de áudio, fotografias, anotações coletivas e materiais produzidos nas atividades, como textos, desenhos e registros visuais. Esses materiais não tiveram finalidade de mensuração, mas de reconstrução narrativa e analítica da experiência vivida. Nesse sentido, a observação participante foi fundamental para captar sentidos, relações e efeitos formativos produzidos no encontro entre universidade e território (Gohn, 2011).

O tratamento dos registros baseou-se na análise de conteúdo, articulada à interpretação crítica das falas, ações e materiais produzidos ao longo da experiência. As categorias analíticas foram construídas a partir do próprio percurso investigativo, com destaque para eixos como “saberes do território”, “currículo vivo”, “formação por convivência” e “escuta pedagógica”. Esse procedimento buscou preservar a densidade simbólica das práticas e respeitar as formas locais de expressão, sem fragmentar a experiência em dados isolados.

Aspectos éticos e limites da experiência

Do ponto de vista ético, a pesquisa esteve centrada em práticas formativas e vivências comunitárias, sem aplicação de questionários formais ou tratamento de dados sensíveis. Os registros foram produzidos no contexto das ações extensionistas, com conhecimento dos participantes e compromisso de devolutiva à comunidade. O percurso

metodológico foi orientado por princípios de escuta, respeito à autonomia, não exposição indevida e partilha dos materiais sistematizados.

Também é necessário reconhecer os limites da experiência. Por se tratar de uma ação situada, vinculada a tempos específicos de inserção no território, o estudo enfrentou desafios relacionados à continuidade das atividades, às condições logísticas do contexto insular e à articulação entre tempos institucionais e tempos comunitários. Longe de diminuir a relevância da experiência, esses limites contribuem para uma leitura mais crítica de seus alcances e reforçam a necessidade de políticas universitárias capazes de sustentar ações extensionistas continuadas em territórios historicamente marcados por desigualdades.

Assim, a metodologia não se restringiu a um conjunto de técnicas. Ela expressou uma posição ética, política e epistemológica comprometida com a presença, com a coautoria e com o reconhecimento das pedagogias produzidas no território. Nessa perspectiva, a extensão foi assumida como prática formativa central, capaz de tensionar modelos tradicionais de universidade e de afirmar outras formas de produzir conhecimento.

RESULTADOS: IMPACTOS FORMATIVOS E SOCIAIS

Os resultados da ação extensionista desenvolvida nas comunidades caiçaras de Guaraqueçaba evidenciam impactos relevantes na formação dos sujeitos envolvidos e no fortalecimento do território como espaço de produção, circulação e legitimação de saberes. Ao articular universidade, escola e comunidade, a experiência produziu espaços formativos baseados no diálogo, na escuta e na construção compartilhada do conhecimento, rompendo com práticas hierárquicas de transmissão e aproximando a formação acadêmica das realidades concretas do campo e das águas.

No plano da formação discente, observou-se ampliação da percepção crítica sobre o papel social do educador e da própria universidade. Os registros reflexivos produzidos ao longo da experiência indicaram que estudantes da licenciatura e da pós-graduação passaram a problematizar visões estereotipadas sobre o meio rural e a reconhecer a potência educativa das práticas comunitárias. O contato direto com

os modos de vida caiçaras, mediado por temas como pesca artesanal, festas populares, memória oral e organização da vida coletiva, favoreceu deslocamentos na compreensão do currículo, do conhecimento e da docência. Em vez de uma formação restrita ao espaço acadêmico, a experiência possibilitou uma aprendizagem situada, sensível ao território e implicada com a realidade social, aproximando-se do que Gohn (2011) compreende como aprendizagem significativa produzida na ação coletiva.

Entre os professores da educação básica, a experiência favoreceu práticas pedagógicas mais contextualizadas e conectadas ao cotidiano da comunidade. Rodas de conversa intergeracionais, leitura de mundo, registros de memória local e produções artísticas aproximaram a escola dos saberes vividos no território. Esse movimento fortaleceu o sentimento de pertencimento e ampliou as possibilidades de integração entre currículo escolar e realidade comunitária. Nessa direção, a ação extensionista mostrou que a escola pode assumir função mais dialógica e territorializada, reconhecendo os sujeitos locais como produtores de conhecimento e memória.

No âmbito comunitário, os impactos foram percebidos na valorização dos saberes locais e no fortalecimento simbólico dos participantes. A escuta promovida ao longo das atividades criou condições para que histórias, práticas de pesca, conhecimentos sobre plantas medicinais, experiências de trabalho e formas de resistência cultural fossem reconhecidos como parte legítima dos processos educativos. Registrados em materiais escritos, visuais e audiovisuais, esses saberes passaram a compor um acervo pedagógico com potencial de circulação na comunidade e na universidade. Como argumenta Ribeiro (2014), o reconhecimento institucional dos saberes populares contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para o enfrentamento de processos históricos de invisibilização.

Outro resultado importante foi a constituição de vínculos afetivos e políticos entre os diferentes sujeitos envolvidos. As relações construídas durante a experiência extrapolaram o caráter pontual da ação extensionista e favoreceram redes de confiança, solidariedade e aprendizagem mútua. Mais do que realizar atividades em um território específico, a experiência produziu aproximações concretas entre

universidade e comunidade, mostrando que a extensão pode mediar processos formativos socialmente referenciados.

Os resultados também permitem reconhecer desafios. A continuidade das ações esteve condicionada a limites institucionais, logísticos e temporais, especialmente em um contexto insular marcado por dificuldades de deslocamento e por desigualdades históricas no acesso a políticas públicas. Esses aspectos reforçam a necessidade de maior continuidade, apoio institucional e consolidação de políticas universitárias capazes de sustentar práticas extensionistas de longo prazo em territórios tradicionais.

Desse modo, os resultados reforçam que a extensão universitária, quando se enraíza em contextos social e culturalmente situados, transforma práticas pedagógicas, sujeitos e modos de compreender o conhecimento. O diálogo entre universidade e comunidade deixa de ocupar lugar periférico e passa a constituir dimensão central da formação humana, acadêmica e política. Nessa perspectiva, a experiência analisada reafirma a importância de políticas públicas que assegurem continuidade, reconhecimento institucional e fortalecimento da extensão universitária como prática comprometida com justiça social, diversidade epistemológica e territorialização do currículo.

DISCUSSÃO: EXTENSÃO COMO PRÁTICA DE (RE)EXISTÊNCIA E CURRÍCULO VIVO

A análise dos resultados evidencia que a extensão universitária, quando articulada ao território e aos saberes locais, pode atuar como prática de (re)existência para sujeitos historicamente marginalizados. Nas comunidades caiçaras de Guaraqueçaba, a presença da universidade pública, por meio de ações pautadas na escuta e no diálogo, foi percebida menos como intervenção externa e mais como possibilidade de reconhecimento, valorização e fortalecimento das práticas culturais, ambientais e educativas do território.

Essa vivência aproxima-se do que Arroyo (2017) denomina “currículo da vida”, no qual experiências e saberes dos sujeitos passam a integrar o processo formativo, tensionando os limites do currículo prescrito. O que se observou nas ilhas não foi apenas a inserção da extensão como atividade complementar, mas sua ressignificação

como eixo formativo capaz de aproximar universidade e território, teoria e prática, saber acadêmico e conhecimento tradicional.

Além da exigência legal, a curricularização da extensão exige mediações pedagógicas, articulação institucional e revisão das práticas formativas. Sem isso, corre o risco de reduzir-se ao cumprimento burocrático de carga horária (Faria, 2022). A experiência analisada indica que esse processo ganha maior consistência quando parte das realidades locais e do diálogo com os sujeitos do território.

A construção coletiva do conhecimento, mediada por temas geradores, remete à proposta freiriana de educação como prática de liberdade (Freire, 1987). Ao tomar a realidade vivida como ponto de partida do processo educativo, a extensão torna-se instrumento de conscientização e transformação. Nesse movimento, os sujeitos deixam de ser apenas destinatários da ação pedagógica e passam a ser reconhecidos como autores de conhecimento.

Essa compreensão também dialoga com a ideia de currículo como território em disputa, segundo Arroyo (2017), no qual diferentes projetos societários e epistemológicos permanecem em tensão. Quando pautada na dialogicidade e na escuta ativa, a extensão cria um espaço de articulação entre o projeto universitário e as resistências pedagógicas das comunidades. Assim, pode contribuir para deslocar lógicas coloniais ainda presentes no ensino superior e fortalecer o compromisso público da universidade com a justiça social.

Outro aspecto importante diz respeito ao fortalecimento de identidades coletivas. Conforme Hall (2006), a identidade cultural não é fixa, mas reconstruída na relação com a memória, com o outro e com o território. Ao inserir os saberes caiçaras no espaço universitário, a extensão favorece o reconhecimento dessas identidades como fontes legítimas de conhecimento e como expressão de uma pedagogia contra-hegemônica.

A experiência em Guaraqueçaba também evidenciou o papel da escuta como atitude pedagógica e política. Segundo Rascão (2018), escutar implica reconhecer o outro em sua inteireza e validar sua voz como parte do processo educativo. Esse exercício esteve presente desde o levantamento dos temas geradores até a devolutiva dos materiais sistematizados.

Por fim, a experiência reforça que a curricularização da extensão não deve ser conduzida por modelos homogêneos e verticalizados. A proposta de currículo vivo torna-se estratégica justamente por articular formação universitária, território, conflito, memória e esperança. Discutir a extensão como prática de (re)existência é, portanto, afirmar a potência educativa das experiências populares e o compromisso ético-político da universidade com práticas formativas mais dialógicas, situadas e socialmente referenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência extensionista analisada neste artigo reafirma a potência da extensão universitária quando concebida como prática formativa enraizada no território, orientada pela escuta, pelo diálogo e pela construção compartilhada do conhecimento. No contexto das comunidades caiçaras de Guaraqueçaba, a aproximação entre universidade, escola e comunidade favoreceu processos pedagógicos mais sensíveis às realidades locais, às memórias coletivas e aos saberes produzidos fora dos marcos hegemônicos da formação acadêmica.

Ao longo da experiência, evidenciou-se que a extensão, quando articulada a metodologias participativas e a uma postura ético-política comprometida com os sujeitos do território, ultrapassa a lógica de atividade complementar ou de exigência normativa. Nessa perspectiva, passa a assumir papel estruturante na formação universitária, pois amplia a compreensão do currículo, desloca hierarquias tradicionais entre saberes e fortalece o compromisso social da instituição. A construção de um currículo vivo, ancorado em temas geradores e na realidade comunitária, mostrou-se central para promover aprendizagens significativas entre estudantes universitários, professores da educação básica e moradores envolvidos.

Os resultados também indicam que a inserção curricular da extensão contribui para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e implicados com contextos marcados por desigualdades sociais, invisibilizações e disputas territoriais. A vivência em Guaraqueçaba favoreceu deslocamentos importantes na percepção dos participantes sobre docência, conhecimento e território, ao mesmo tempo em que

ampliou o reconhecimento das comunidades caiçaras como produtoras de saberes legítimos.

Ao mesmo tempo, a análise permite reconhecer limites concretos. As dificuldades de continuidade, as condições logísticas do contexto insular e a necessidade de maior sustentação institucional evidenciam que a potência da extensão depende também de políticas consistentes de apoio, permanência e planejamento. Por isso, a creditação da extensão não deve ser compreendida como mero cumprimento formal da Resolução CNE/CES nº 7/2018, mas como possibilidade real de reorientação do fazer universitário.

Conclui-se que a extensão universitária, quando desenvolvida com intencionalidade pedagógica, sensibilidade social e compromisso com a pluralidade de saberes, pode produzir efeitos formativos relevantes sobre sujeitos e instituições. A experiência em Guaraqueçaba mostra que a universidade amplia seu papel público quando reconhece os territórios tradicionais não como espaços periféricos de intervenção, mas como contextos centrais para a produção de conhecimento e para a construção de práticas educativas mais democráticas, territorializadas e socialmente referenciadas.

Dessa forma, o debate sobre a creditação da extensão precisa avançar para além da normatização e alcançar sua dimensão pedagógica, política e epistemológica. Mais do que inserir horas extensionistas nos currículos, trata-se de afirmar uma concepção de universidade capaz de aprender com os territórios, reconhecer outras racionalidades e contribuir para projetos de sociedade pautados pela justiça social, pela diversidade epistemológica e pelo fortalecimento das comunidades historicamente subalternizadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

- DIEGUES, A. C. S. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FARIA, C. S. de. A extensão universitária como prática de ensino aprendizagem. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 26, e25, 2022.
- FERNANDES, B. M. Território, terra e território. In: SILVA, J. G. da et al. (org.). *Políticas públicas para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural: uma visão multidimensional*. Brasília: IICA, 2012. p. 49-59.
- FONTENELE, I. C. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. *Revista Katálysis*, v. 27, n. 1, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2024.e97067>. Acesso em: 6 mar. 2026.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GOHN, M. da G. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2011.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JARA, O. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- RAMOS, R. A. *Currículo emancipador: por uma educação a partir dos sujeitos sociais*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- RASCÃO, P. S. *Pedagogia da escuta: reflexões sobre a escuta sensível e o diálogo educativo*. Campinas: Autores Associados, 2018.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 32. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- SVARTMAN, B. *Pedagogia da descolonização: epistemologias do Sul e educação popular*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

DECLARAÇÕES

Agradecimentos

Agradecemos à comunidade caiçara de Guaraqueçaba-PR, em especial aos sujeitos e espaços que tornaram possível a experiência extensionista aqui refletida. Registramos também nosso reconhecimento à escola e aos colaboradores locais pela abertura ao diálogo e à construção coletiva das ações. Este trabalho se fortaleceu no encontro entre universidade, território e saberes comunitários.

Financiamento

O artigo contou com financiamento próprio.

Conflito de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Aprovação no comitê de ética

Não se aplica.

Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais

Dados de pesquisa e outros materiais podem ser obtidos por meio de contato com os autores.

Editores responsáveis

Paola Pinheiro Bernardi Primo

Endereço para correspondência

Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Avenida Presidente Kennedy, 2511, Guaíra, Curitiba, PR, CEP: 80610-011.