



VIVÊNCIAS EXTENSIONISTAS E CURRICULARIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ARTICULAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosalva Maria Gomes de Araujo Oliveira¹

Tatiana Frazão Silva²

Kátia Lúcia Fentanez Rodrigues Mattos³

Rodolfo Gomes de Araujo Oliveira⁴

Ary Sergio Coutinho Barbosa Júnior⁵

RESUMO

Este estudo relata as experiências formativas e extensionistas de curricularização desenvolvidas por licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Iguaçu, no contexto da disciplina Vivência Pedagógica IV – Práticas Pedagógicas em Gestão e Organização do Ensino e Aprendizagem. As ações implementadas em escolas públicas e privadas, dos municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo e Seropédica (RJ), contemplaram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais e ancoraram-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao aproximarem a universidade das demandas reais da comunidade escolar. A metodologia, de caráter qualitativo, documental e participante, baseou-se na análise dos relatórios de campo e incluiu a observação dos licenciandos como sujeitos ativos no diagnóstico, no planejamento e na execução de ações, promovendo a cocriação de soluções com a comunidade escolar, articulando teoria e prática e fortalecendo a identidade profissional e o compromisso ético-político com uma educação inclusiva e socialmente transformadora. O referencial fundamentou-se em bases legais e teóricas, como a Constituição Federal (1988), Resolução CNE/CES nº 7/2018, a BNCC (2017), FORPROEX (2012), Vygotsky (1998), Freire (1985), Pimenta (2012), Libâneo (2013), Veiga (2013), Gadotti (2017), Paula e Pivetta (2020). As necessidades identificadas incluíram a ampliação dos processos de alfabetização, a promoção do protagonismo infantil, a adoção de metodologias ativas, a integração de tecnologias digitais e o fortalecimento da educação inclusiva. As intervenções, construídas coletivamente, envolveram oficinas, jogos educativos, estações de aprendizagem e ações de conscientização social, sempre respeitando a realidade e a cultura locais. Os resultados evidenciaram não apenas avanços acadêmicos dos licenciandos, mas também o fortalecimento dos laços entre universidade e comunidade, com impactos positivos na gestão escolar e nos processos de ensino-aprendizagem. Tais experiências reafirmam o papel transformador da extensão universitária, ao articularem saberes acadêmicos e comunitários em prol da equidade, da inclusão e da melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Extensão universitária, Curricularização, Formação docente.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – RJ, Professora Assistente da Universidade Iguaçu – UNIG, rosalvaraujo@gmail.com;

² Mestre em Letras pela Universidade do Grande Rio – UNIGRARIO – RJ, Professora Assistente da Universidade Iguaçu – UNIG, 0165005@professor.unig.edu.br;

³ Especialista em Educação Artística pela Faculdade Integrada Jacarepaguá – RJ, Professora Assistente da Universidade Iguaçu – UNIG, 0138037@professor.unig.edu.br;

⁴ Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação, pelo Centro Universitário UniCarioca – RJ, Professor Assistente da Universidade Iguaçu – UNIG, professorrodolfo@gmail.com

⁵ Mestre em Ciências do Exercício e do Esporte do Instituto de Educação Física e Desportos pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, RJ, Professor Assistente da Universidade Iguaçu – UNIG, arysergiojr@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Este estudo integra a Curricularização da Extensão da Universidade Iguaçu – *Campus I/NI* e foi desenvolvido entre fevereiro e julho de 2025 por licenciandos do curso de Pedagogia – modalidade EAD, no contexto da disciplina Vivência Pedagógica IV – Práticas Pedagógicas em Gestão e Organização do Ensino e Aprendizagem.

As atividades de extensão universitária no Brasil estão regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e reforça o papel social das instituições de ensino superior. Em complemento a esse princípio legal, a Resolução CNE/CES nº 7/2018 determina que 10% da carga horária dos cursos de graduação, presenciais ou a distância, deve ser destinada à extensão integrada ao currículo, e que será reafirmado pelo novo marco regulatório presente no Decreto Nº 12.456/2025 que introduz novas normas sobre cursos EAD e sobre a operacionalização da extensão na educação superior. Enquanto a Resolução de 2018 consolidou as bases conceituais e a obrigatoriedade da extensão, o marco de 2025 detalha formas de implementação, avaliação e acompanhamento, sobretudo no que diz respeito à necessidade de interação direta com a comunidade e ao fortalecimento das práticas sociais no território. Dessa forma, o novo marco não substitui, mas complementa e aprofunda a normativa anterior, garantindo que a extensão permaneça como componente essencial da formação acadêmica, ao mesmo tempo em que estabelece critérios mais claros para sua execução na educação a distância.

Em conformidade, então, com a legislação vigente, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com as normas da Coordenação de Extensão, o curso de Pedagogia, na modalidade EAD, da Universidade Iguaçu, desenvolveu o projeto de Curricularização da Extensão vinculada à área de Educação, Direitos Humanos e Inclusão (PEEDHI), assegurando que as intervenções estivessem alinhadas às diretrizes nacionais, às necessidades regionais e à formação docente do licenciando em Pedagogia e que garantisse o cumprimento do papel legal, pedagógico e social da Universidade.

No contexto das novas diretrizes estabelecidas pelo marco regulatório da Educação a Distância (Decreto nº 12.456/2025) para os cursos de licenciatura, especialmente ao dispor,

em seu Art. 2º, sobre os princípios que orientam a oferta dessa modalidade e sobre o debate acerca de sua capacidade de assegurar condições formativas adequadas aos futuros docentes, um projeto que articula ensino, pesquisa e extensão adquire importância central. Ao promover experiências formativas concretas e vinculadas às demandas escolares e comunitárias, tal projeto se constitui como elemento fundamental na formação docente. Nesse sentido, amplia oportunidades de vivências práticas e favorece a aproximação do licenciando com a realidade social e com o cotidiano das instituições de ensino. Sob essa perspectiva, a vivência extensionista fortalece a articulação entre teoria e prática, exigindo um diálogo permanente entre ambas e evidenciando o seu caráter indissociável, configurando-se como práxis – entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987).

Orientado pelo preceito de que a relação entre a base teórica, conceitual e formativa do ambiente acadêmico e a prática vivenciada em espaços educacionais externos à universidade representa um dos mais importantes eixos da formação inicial docente, o curso de Pedagogia, na modalidade EAD da Universidade Iguáçu – UNIG – com sua proposta de Curricularização no âmbito da disciplina Vivência Pedagógica IV – Práticas Pedagógicas em Gestão e Organização do Ensino e Aprendizagem, se ancora no pressuposto de que “a prática é o eixo articulador da formação docente, pois é nela e por meio dela que os saberes teóricos ganham sentido e se concretizam nas ações educativas” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 45) e de que “a aprendizagem deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente” (MIZUKAMI et al, 2002, p.12). Sob essa mesma perspectiva, defende Schön (2000) o conceito do profissional reflexivo, que aprende a partir da análise crítica de sua própria prática, articulando os conhecimentos teóricos com a experiência vivida. Nesse sentido, os saberes docentes são construídos na intersecção entre formação acadêmica, experiência profissional e saberes da prática, evidenciando que a docência é um campo de saber em constante reconstrução (TARDIF, 2014). Assim, as propostas de intervenção desenvolvidas pelos licenciandos de Pedagogia, foram orientadas por uma concepção de formação inicial que busca assegurar aos estudantes experiências dialógicas com a sociedade, contribuindo para a formação cidadã e para o desenvolvimento social, cultural e econômico das comunidades. Além disso, fundamentaram-se na perspectiva de que a prática pedagógica

articulada à gestão e à organização do ensino é um eixo estruturante para o desenvolvimento de competências profissionais, promovendo a integração entre os saberes teóricos e a realidade educacional (LIBÂNEO, 2013; OLIVEIRA, 2018; KISHIMOTO, 2003). Dessa maneira, o conjunto desses fundamentos teóricos reforça a importância da prática na formação docente, evidenciando que a construção dos saberes profissionais depende de uma articulação contínua entre teoria, experiência e reflexão crítica.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a pesquisa teve caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e documental. Nesse sentido, este estudo fundamentou-se na importância da reflexão e da interpretação na pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2007), no delineamento das etapas investigativas (SEVERINO, 2007), e na análise de conteúdo como ferramenta de exploração e interpretação de textos (RODRIGUES, 2004), além da abordagem sistemática e estruturada que envolveu a codificação, a categorização e o tratamento dos dados (BARDIN, 2016).

A definição por essa metodologia deve-se ao entendimento de que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o instrumento primário de coleta, uma vez que vivencia e interpreta os significados produzidos no processo investigativo, marcado por perspectivas reivindicatórias, participatórias e autorreflexivas (CRESWELL, 2007). Nesse contexto, o estudo também se ancorou na pesquisa bibliográfica, considerada basilar para a formação acadêmica e indispensável ao trabalho científico por auxiliar na definição do problema, na elaboração dos objetivos, na construção de hipóteses e no embasamento teórico da investigação (FONTANA, 2018). Ademais, a pesquisa bibliográfica utiliza registros disponíveis de estudos anteriores, permitindo que o pesquisador analise contribuições teóricas e produções analíticas que constituem fontes essenciais para o desenvolvimento do tema (SEVERINO, 2007). Por fim, optou-se pela Análise de Conteúdo, contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

O *corpus* da pesquisa foi composto por oito relatórios elaborados por licenciandos que desenvolveram ações de intervenção em escolas públicas e privadas dos municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo e Seropédica (RJ). Esses relatórios contemplaram a Educação Infantil e



os anos iniciais do Ensino Fundamental e foram sustentados no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao aproximarem a universidade das demandas reais da comunidade escolar.

Tendo como referência o Plano de Ensino do Tema Integrador *Vivência Pedagógica IV: Práticas Pedagógicas em Gestão e Organização do Ensino e da Aprendizagem*, o projeto foi organizado em cinco etapas: 1. Bases teóricas: estudo das Unidades de Aprendizagem “Planejamento Escolar: do projeto pedagógico ao plano de gestão escolar” e “O projeto político-pedagógico da escola”; 2. Pesquisa de campo: observação e diagnóstico das práticas institucionais, considerando gestão do ensino, organização do aprendizado, inclusão, diversidade e ambiente educativo; 3. Intervenção: elaboração e execução da proposta de intervenção pedagógica; 4. Produção acadêmico-científica: elaboração de vídeo apresentando a proposta, evidências de execução e considerações finais; 5. Relatório final: registro das evidências, incluindo fotografias, documentos e produções geradas no processo.

Desse modo, o projeto, ao propor intervenções pedagógicas planejadas e realizadas em parceria com escolas da comunidade, possibilitou aproximar a formação acadêmica das demandas concretas da prática escolar e reforçou a articulação universidade–comunidade. A inserção dos licenciandos em instituições de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permitiu um diagnóstico aprofundado das práticas de gestão e organização do ensino e da aprendizagem, identificando situações-problema que orientaram as intervenções. Assim, os futuros pedagogos foram imersos em processos formativos envolvendo análise crítica, tomada de decisões, experimentação e construção colaborativa do conhecimento, reafirmando o propósito do projeto: promover experiências ricas, éticas e socialmente comprometidas no âmbito educacional. Nesse sentido, os licenciandos atuaram como sujeitos ativos no diagnóstico, planejamento e execução das ações, contribuindo para a cocriação de soluções junto à comunidade escolar e fortalecendo a articulação entre teoria e prática, bem como sua identidade profissional e compromisso ético-político com uma educação inclusiva e socialmente transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização dos estudos teóricos, que compreenderam o Planejamento Escolar: do projeto pedagógico ao plano de gestão escolar e o projeto político pedagógico da escola, os alunos passaram à etapa da Pesquisa de Campo, que envolveu a observação das práticas utilizadas nas instituições, considerando aspectos como a gestão do ensino, a organização do aprendizado, a promoção da inclusão e diversidade e o ambiente de aprendizagem e diagnóstico das escolas.

A análise dos relatórios de atividades de campo elaborados pelos alunos do curso de Pedagogia EAD revelou que, no que se refere à *Gestão do ensino: organização curricular e acompanhamento pedagógico*, revelou que, há um esforço contínuo da gestão para garantir o planejamento curricular, a distribuição adequada das aulas e o acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes. As unidades escolares realizam reuniões periódicas, acompanham planejamentos e mantêm diálogo constante com o corpo docente, o que corrobora a concepção de gestão participativa orientada à melhoria da aprendizagem, conforme Libâneo (2013). Entretanto, algumas fragilidades foram identificadas, especialmente relacionadas à sobrecarga dos docentes. Os licenciandos observaram que professores acumulam atividades adicionais, como ações de recuperação paralela ou práticas voltadas à inclusão, muitas vezes sem apoio técnico suficiente. Nesse sentido, Lück (2017) destaca que a qualidade dos processos educacionais depende de condições reais de trabalho, liderança pedagógica e recursos adequados — fatores que não se mostram plenamente presentes nos contextos analisados.

Quanto à *Organização do aprendizado: metodologias, recursos e avaliação*, os documentos indicam que as escolas utilizam uma variedade de práticas pedagógicas, incluindo metodologias ativas, oficinas práticas e jogos educativos, embora o uso de tecnologias digitais ainda seja limitado em algumas instituições devido às condições socioeconômicas. Enquanto algumas escolas dispõem de recursos variados, como quadros, vídeos, jogos e apostilas, outras enfrentam restrições significativas de materiais e infraestrutura tecnológica, além de acesso insuficiente à sala multimídia. Em relação aos processos avaliativos, prevalecem modelos mistos que integram relatórios descritivos, testes escritos e observações sistemáticas, especialmente na Educação Infantil. A literatura educacional, representada por autores como Vasconcellos (2012) e Smith e Strick (2012), reforça que a avaliação contínua e diversificada é essencial para compreender o

desenvolvimento dos estudantes, sobretudo daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Porém, os relatórios apontam que a ausência de mediadores ou de profissionais especializados limita a efetividade dessas estratégias.

A análise dos documentos no tópico *Inclusão e diversidade: avanços e desafios no atendimento especializado* apontou que esse é um tema que preocupa a gestão escolar e que a maioria das escolas visitadas (7 das 8 escolas de campo) dispõem de salas de recursos, de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de adaptações pedagógicas. Contudo, apenas duas instituições apresentaram a presença de profissionais de apoio, psicólogos ou equipes multidisciplinares, o que indica um compromisso parcial com o atendimento inclusivo. As principais carências observadas englobam a ausência de mediadores especializados, excesso de alunos por turma, formação insuficiente e sobrecarga docente — aspectos reiterados em todos os relatórios. Tais dificuldades inviabilizam a plena implementação das políticas de inclusão previstas na Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e na Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), revelando uma tensão entre a legislação e sua efetivação prática. Em consonância com Vygotsky (1998), destaca-se que o desenvolvimento dos estudantes depende de mediação qualificada, o que evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que garantam profissionais adequados para atender alunos com TEA e outras necessidades específicas.

Ao observarem o *Ambiente de aprendizagem: estrutura física, relações e clima escolar*, os licenciandos reconheceram que, em geral, as escolas apresentam condições físicas adequadas, como salas arejadas, pátios arborizados, refeitórios organizados e espaços de leitura atrativos. Esses elementos contribuem para um clima escolar positivo, conforme Oliveira (2018), que destaca a relevância do ambiente para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Entretanto, desafios persistem, especialmente aqueles relacionados à falta de infraestrutura tecnológica compatível com as demandas contemporâneas do ensino. A ausência de sala multimídia e de acesso à internet em algumas instituições limita atividades digitais e reforça desigualdades educacionais, como registrado em dois relatórios.

Após o diagnóstico, elaboração e execução das intervenções, os relatos dos estudantes sobre a etapa *Resultados das intervenções pedagógicas: impacto, engajamento e aprendizagem* indicaram que as ações contemplaram diferentes demandas identificadas nas escolas, revelando criatividade, sensibilidade e articulação entre teoria e prática. O caráter

investigativo e experimental das atividades dialogou com o Construtivismo de Piaget (1975), enquanto as práticas colaborativas e a mediação entre pares se articulam ao Sociointeracionismo de Vygotsky (1998). A dimensão dialógica presente nas intervenções aproxima-se da Pedagogia Libertadora de Freire (1996), e a organização das propostas de acordo com os conhecimentos prévios dos estudantes remete à Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003). Ademais, todas as práticas analisadas se alinharam às competências da BNCC (BRASIL, 2017) e aos princípios da Educação Inclusiva, previstos na Lei nº 13.146/2015 e na Lei nº 12.764/2012. As reflexões sobre gestão e organização do ensino dialogam com Libâneo (2013), Lück (2009; 2017) e Vasconcellos (2012), reforçando a escola como espaço de participação e aprendizagem. Assim, observa-se que cada intervenção se fundamentou em referenciais teóricos sólidos, reforçando sua relevância pedagógica e seu potencial transformador no cotidiano escolar.

A etapa da *Discussão geral: articulação entre teoria e prática na formação docente* evidenciou que os licenciandos conseguiram mobilizar referenciais teóricos estudados ao longo do curso, articulando-os com situações reais da prática educativa. A formação docente inicial se aprofunda quando o estudante vivencia diretamente a gestão escolar, identifica necessidades reais e propõe intervenções fundamentadas, demonstrando compreensão crítica do papel social da escola. Assim, constatou-se que a aproximação entre universidade e escola fortalece a identidade profissional, que a vivência prática consolida conhecimentos teóricos sobre gestão, inclusão e metodologias, que o diagnóstico situacional favorece a capacidade de análise crítica e que a intervenção pedagógica desenvolve protagonismo, criatividade e responsabilidade social.

De modo geral, a análise dos relatórios, dos diagnósticos institucionais e dos registros de intervenção evidenciou padrões recorrentes nas escolas observadas, revelando avanços, fragilidades e desafios no âmbito da gestão do ensino, organização da aprendizagem e promoção da inclusão escolar. Os dados mostram instituições empenhadas em implementar o currículo, construir ambientes acolhedores e desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às políticas educacionais, embora enfrentem limitações estruturais, pedagógicas e humanas que impactam diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise dos relatórios, diagnósticos e intervenções demonstram que as vivências extensionistas promoveram uma articulação consistente entre teoria e prática, eixo central da formação docente sob a perspectiva da práxis. Ao longo do processo, os licenciandos identificaram demandas reais das escolas e fundamentaram suas intervenções em referenciais teóricos sólidos, alinhados à gestão democrática, à educação inclusiva e às metodologias ativas, evidenciando a construção de um perfil profissional crítico e socialmente comprometido. A integração entre observação e reflexão revela um percurso formativo coerente com a concepção freireana de ação e reflexão (FREIRE, 1996), permitindo compreender a complexidade do trabalho docente e suas múltiplas dimensões. Apesar das limitações materiais, da carência de profissionais especializados e dos desafios estruturais, as escolas têm buscado desenvolver práticas alinhadas à BNCC (BRASIL, 2017), à gestão participativa e às políticas de inclusão, demonstrando esforços para organizar o trabalho pedagógico e promover aprendizagens significativas, ainda que persistam obstáculos relacionados à infraestrutura e às condições de trabalho.

Do ponto de vista teórico, as intervenções e reflexões dos licenciandos revelam domínio das bases que sustentam a prática pedagógica, tais como o Construtivismo de Piaget (1975), que enfatiza a aprendizagem pela ação; o Sociointeracionismo de Vygotsky (1998), que destaca o papel da mediação; a Pedagogia Libertadora de Freire (1996), centrada na educação crítica e emancipadora; e a Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), que valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes. Somam-se a esses fundamentos os princípios da BNCC (BRASIL, 2017), as diretrizes da Educação Inclusiva previstas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), além dos pressupostos da gestão democrática sistematizados por Libâneo (2013), Lück (2009; 2017) e Vasconcellos (2012), que orientaram a análise e o planejamento das ações desenvolvidas.

Com base nos resultados, é possível afirmar que o projeto de curricularização da extensão cumpriu seu propósito ao integrar, de modo integrado, o estudo teórico, a investigação escolar e a ação pedagógica planejada. A participação dos licenciandos possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais, como observação crítica, diagnóstico, planejamento fundamentado, atuação colaborativa e avaliação contínua. As

vivências também fortaleceram o vínculo entre universidade e comunidade escolar, ampliando a relevância social da formação docente e reafirmando a extensão como instrumento estratégico para promover equidade, inclusão e qualidade na educação básica.

Assim, entende-se que a curricularização da extensão, concebida como um processo formativo articulado ao território, constitui espaço privilegiado para a consolidação da identidade profissional dos futuros pedagogos. Ao possibilitar a vivência direta dos desafios e potencialidades das instituições escolares, a extensão contribui para a formação de docentes reflexivos, sensíveis às demandas sociais e capazes de atuar criticamente. Assim, mais uma vez, reafirma-se o papel essencial da extensão universitária na formação inicial e seu potencial para fortalecer políticas educacionais comprometidas com a justiça social, a democracia e a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12456-19-maio-2025-797463-publicacaooriginal-175414-pe.html>>. Acesso em: 02 de set. 2025)
- BRASIL. Decreto nº 12.456, de 2025.** Estabelece diretrizes específicas para oferta de cursos de licenciatura na modalidade EAD. Diário Oficial da União, Brasília, 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a extensão na educação superior. Brasília: MEC/CNE, 2018.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

_____. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Brasília: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LIBÂNEO, J. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, H. Gestão Educacional e Formação de Gestores. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Gestão Educacional: uma diferença paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. **Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.



- PAULA, A.; PIVETTA, P. **Extensão Universitária e Formação Docente**. Florianópolis: UFSC, 2020.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. ; LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- RODRIGUES, A. **Metodologia de Pesquisa e Análise de Conteúdo**. São Paulo: Loyola, 2004.
- SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem: um guia para pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2012.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.