



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

**Sentidos e Significados Atribuídos à Extensão Universitária pelo Professor
Iniciante**

Nathália Barros Ramos

Orientação da Prof^ª. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Brasília, 2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

**Sentidos e Significados Atribuídos à Extensão Universitária pelo Professor
Iniciante**

Nathália Barros Ramos

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB para defesa do Mestrado Acadêmico. Linha de Pesquisa: Profissão docente, currículo e avaliação. Orientado pela professora doutora Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Brasília, 2019

BSE478s Barros Ramos, Nathália
Sentidos e Significados Atribuídos à Extensão
Universitária pelo Professor Iniciante / Nathália Barros
Ramos; orientador Shirleide Pereira da Silva Cruz . --
Brasília, 2019.
187 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Extensão Universitária. 2. Formação de Professores. 3.
Professor Iniciante. 4. Profissionalidade Docente. I.
Pereira da Silva Cruz , Shirleide, orient. II. Título.

Banca Examinadora:

Profª Drª Shirleide Pereira da Silva Cruz (Orientadora)
Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Prof Dr. Erlando da Silva Resês
Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Prof Drª. Celia Maria Fernandes Nunes
DEEDU – Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Prof Dr. Renato Hilário dos Reis
Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília - UnB

*Instrui-vos porque temos necessidade de toda vossa inteligência.
Agitai-vos porque temos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque temos necessidade de toda vossa força.
Antônio Gramsci*

Agradecimento

Agradeço primeiramente a Deus que em sua infinita bondade, me permitiu passar por esse mestrado com minha saúde física e mental preservada, mesmo diante de tantas adversidades.

Agradeço de forma especial e amorosa aos meus pais, Maria Leçandra Barros Ramos e Valmir Ramos, que me incentivaram e apoiaram em todo meu percurso de vida, sempre com amor, cuidado, carinho, dedicação e atenção.

Agradeço ao Alisson, por toda paciência, apoio, dedicação, cuidado e carinho. Bem como, o auxílio na construção dessa pesquisa.

Agradeço aos meus irmãos, Hugo Vinícius de Barros Ramos e Felipe Antônio Barros Ramos, por todo apoio nessa caminhada. Como também a toda minha família que torceu por mim.

Agradeço a minha orientadora e mentora, Shirleide Pereira da Silva Cruz, com quem aprendi o pouco que sei desse mundo acadêmico, me acompanhando sempre com dedicação, carinho e preocupação ao longo de todos esses anos.

Agradeço a Capes pela concessão da bolsa de estudos que foi muito importante nesse processo.

Agradeço as minhas amigas Dayse, Solange e Priscila por tornarem esse mestrado leve, cheio de alegrias e risadas.

Agradeço a professora Célia Nunes por ter aceitado gentilmente participar da minha banca. Agradeço imensamente ao professor Renato Hilário Reis que é uma referência para mim na construção de toda esta pesquisa, por toda a trajetória que construiu na caminhada extensionista. E agradeço ao professor Erlando Rêses por me possibilitar mergulhar no universo da extensão universitária durante a graduação.

RESUMO

Esse trabalho de pesquisa tem como eixo central a formação de professores, e como objeto de estudo, a extensão universitária como espaço formativo na formação inicial e continuada, com potencial de contribuir na atuação e exercício profissional. Como tema de pesquisa indica os sentidos e significados da Extensão Universitária para o Professor Iniciante. Tendo como problema norteador da pesquisa: Quais os sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante à extensão universitária no processo de construção da profissionalidade docente? Como objetivo geral, identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante, na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, à extensão universitária. Para compreensão do objeto dessa pesquisa, elegemos como base epistemológica o materialismo histórico dialético, como forma de compreensão da realidade concreta, das relações sociais, econômicas e políticas, assim como a materialidade das condições históricas de construção do objeto. Essa compreensão perpassou pelos pares dialéticos: objetividade e subjetividade; aparência e essência; abstrato e concreto. Concebendo os processos estruturantes do trabalho docente tomamos a construção da profissionalidade como base, a partir das especificidades que distinguem a função de ser professor, pelas marcas históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas. Essa pesquisa contou com três fases elementares: a primeira se constituiu pelo levantamento bibliográfico com a realização do estado do conhecimento, a segunda pela análise documental, referente a formação de professores e a extensão universitária. E por fim, entrevistas semiestruturadas com participantes das ações de extensão, que são professores iniciantes com menos de cinco anos de ingresso na Secretaria de Educação do Distrito Federal. A análise das entrevistas se deu por meio dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2013). Ao realizar a análise das entrevistas chegamos à síntese de sete núcleos de significação: Teoria e Prática; Dimensão Política; Inserção na Docência; Atuação Docente; Extensão Universitária Como Espaço de Formação; Articulação Ensino/Pesquisa e Extensão; O Que é Extensão?. **Os resultados refletem o caráter formativo da Extensão Universitária como espaço articulador do ensino e da pesquisa. Para os professores iniciantes a extensão possibilita uma formação que relaciona a tríade universidade, escola e sociedade, permitindo a construção da profissionalidade docente, que perpassa principalmente pelos sentidos e significados do fortalecimento coletivo, da dimensão política e do apoio propiciado pelos grupos de extensão.**

Palavras-chave: Extensão Universitária; Professor Iniciante; Profissionalidade.

ABSTRACT

This research project has as its central axis the training of teachers, and as object of study, the university extension as a training space in initial and continuing training, with potential to contribute to the performance and professional practice. With the research theme indicates the meanings and meanings of the University Extension for the Beginner Professor. Having as guiding research problem: What are the meanings and meanings attributed by the beginning teacher to the university extension in the process of constructing the teaching profession? As a general objective, to identify and analyze the meanings and meanings attributed by the beginning teacher, at the State Department and Education of the Federal District, to university extension. In order to understand the object of this research, we have chosen epistemological historical dialectical materialism as a way of understanding concrete reality, social, economic and political relations, as well as the materiality of the historical conditions of object construction. This understanding permeates dialectical pairs: objectivity and subjectivity; appearance and essence; abstract and concrete. Conceiving the structuring processes of teaching work we take the construction of professionalism as a basis, from the specificities that distinguish the function of being a teacher, by the historical, social, political, cultural and economic marks. This research has three elementary phases: the first consists of the bibliographical survey with the realization of the state of knowledge, the second by documentary analysis, referring to teacher training and university extension. Finally, semi-structured interviews with participants of extension actions, who are beginning teachers with less than five years of admission to the Education Department of the Federal District. The analysis of the interviews will take place through the nuclei of signification proposed by Aguiar and Ozella (2013). When conducting the analysis of the interviews we arrive at the synthesis of seven nuclei of meaning: Theory and Practice; Political Dimension; Insertion in Teaching; Teaching Experience; University Extension As a Training Space; Articulation Teaching / Research and Extension; What is Extension ?. The results reflect the formative character of the University Extension as an articulating space of teaching and research. For the beginning teachers the extension allows a formation that relates the triad university, school and society, allowing the construction of the professionalism of the teacher, which runs mainly through the senses and meanings of the collective strengthening, the political dimension and the support provided by the extension groups.

Keywords: University Extension; Beginner Teacher; Professionalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento das produções sobre professor iniciante nos principais eventos de educação, periódicos, teses e dissertações	30
Quadro 2	Produções Professor Iniciante	31
Quadro 3	Quantidade de Produções Por Área de Concentração	37
Quadro 4	Produções Extensão Universitária	37

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Síntese do Estado do Conhecimento	47
Figura 2	Teoria e Prática	92
Figura 3	Dimensão Política	105
Figura 4	Inserção na Docência	116
Figura 5	Atuação Docente	127
Figura 6	Extensão Universitária como Espaço de Formação	138
Figura 7	Articulação Ensino, Pesquisa e Extensão	156
Figura 8	O que é Extensão	163

LISTA DE SIGLAS

- ACC – Atividades Curriculares em Comunidades
- ACIEPE - Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCHB - Centro de Ciências Humanas e Biológicas
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONGREPRINCI - Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- FAP/DF - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
- FE – Faculdade de Educação
- FORMANCIPA – Formação Integrada e Emancipadora de acesso à educação Superior
- FORPROEX - Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
- FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- GEPFAPe - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- ITCP - Incubadoras Tecnológica de Cooperativas Populares
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MnM – Programa Mão na Massa
- OBEDUC – Observatório da Educação
- PARFOR - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
- PEACs - Programas e Projetos de Extensão de Ação Contínua

PDCA - Profissão docente, currículo e avaliação

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos PNE – Plano Nacional de Educação

PET – Programa de Educação Tutorial

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência

PNEU - Plano Nacional de Extensão Universitária

PROEXT – Programa de Extensão Universitária

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF - Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal

SNE – Sistema Nacional de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESP – Universidade Estadual Paulista

Sumário

RESUMO	vii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE SIGLAS	xi
INTRODUÇÃO	14
<i>CAPÍTULO I: Estado do Conhecimento: relações entre formação de professores e extensão universitária</i>	27
1.1 Professor Iniciante	27
1.2 Extensão Universitária	36
1.3 Síntese do Estado do Conhecimento	45
<i>CAPÍTULO II - Sentidos e Significados: perspectivas de análises do objeto de estudo</i>	50
<i>CAPÍTULO III: Formação de Professores e Extensão Universitária: Reflexões a partir dos Documentos Oficiais.</i>	60
<i>CAPÍTULO IV: A construção da profissionalidade docente: apontamentos a partir da Tríade Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade</i>	78
<i>CAPÍTULO V: Construindo Sentidos e Significados Sobre a Extensão Universitária com os Professores Inicantes</i>	88
5.1 Identificação e caracterização dos professores iniciantes que participaram ou participam de projetos de extensão	88
5.1.1 FORMANCIPA	89
5.1.2 GENPEX	90
5.1.3 AUTONOMIA	90
5.2 Da análise dos núcleos de significação	91
5.2.1 Teoria e prática	92
5.2.2 Dimensão política	105
5.2.3 Inserção na Docência	115
5.2.4 Atuação Docente	126
5.2.5 Extensão universitária como espaço de formação	138
5.2.6 Articulação ensino/pesquisa e extensão	156
5.2.7 O Que é Extensão?	162
<i>Considerações finais</i>	170
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE	187

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa de mestrado se enquadra à linha “Profissão docente, currículo e avaliação” (PDCA) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. Tendo como eixo central a formação de professores, e como objeto de estudo, mais especificamente, a extensão universitária como espaço formativo na formação inicial e continuada, com potencial de contribuir na atuação e exercício profissional. Temos como tema de pesquisa: Os sentidos e significados da Extensão Universitária para o Professor Iniciante.

O caminho de encontro a essa temática começou a ser construído desde o início da graduação, de forma processual. O princípio de tudo se deu com minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe, pelo convite da professora Shirleide, orientadora e mentora desde o início. Foi pela participação no GEPFAPe que eu me descobri como pesquisadora, através do desenvolvimento de várias pesquisas sobre formação de professores. Algumas por meio do programa de iniciação científica, outras pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP - DF.

Apesar da participação no grupo ter me possibilitado muitos aprendizados, não me parecia um percurso completo e não me bastava apenas a pesquisa, então pela busca por algo novo, me deparei com o programa de extensão universitária FORMANCIPA – Formação Integrada e Emancipadora de acesso à educação Superior, coordenado pelo professor Erlando Rêses. Essa experiência foi muito significativa em minha formação, pois pude ver na prática um programa que se propõe a ser emancipador e a possibilitar aos alunos, elementos para se alcançar a autonomia, possuindo uma relação direta entre universidade e sociedade, com a participação dos movimentos sociais. Estar no espaço privilegiado da universidade, participando da extensão, me suscitou várias indagações, principalmente pelo potencial articulador entre a relação universidade e sociedade. Já nesse momento comecei a pensar o quanto isso contribuía para minha formação e o quanto estava mudando minha visão sobre muitas coisas.

No final da graduação o grupo estava realizando pesquisas sobre o professor iniciante e eu tentando me aproximar da Educação de Jovens e Adultos – EJA, foi quando minha orientadora sugeriu de fazer o trabalho de conclusão de curso na união dessas duas temáticas. Nesse momento muitas questões surgiram em torno do professor

iniciante e os processos constitutivos do trabalho docente, bem como as contribuições do processo formativo para essa atuação.

Embora estivesse desenvolvendo pesquisa e extensão ao mesmo tempo, ambas ocorriam paralelamente, sem um encontro de olhares, sem relação direta. E mesmo que os aprendizados adquiridos por mim transitassem por ambos os espaços, esses pareciam muito distantes. Mas apenas ao concluir a graduação em pedagogia e iniciar outra graduação em história, retomando a pesquisa sobre os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas do professor iniciante, que comecei a aliar os questionamentos em torno da atuação do professor iniciante e as possíveis contribuições de um percurso na extensão universitária para a atuação e desenvolvimento profissional no início de carreira.

Para além da justificativa pessoal para a escolha do tema, temos vários levantamentos bibliográficos realizados por membros do GEPFAPe, como: Mohn (2018), Curado Silva e Cruz (2017), Oliveira (2017), Carmo (2017), Duarte (2014), Sousa (2017), Ramos (2015), e outros. Estes trabalhos apontam para a incipiência de pesquisas sobre professor iniciante que perpassam pelos processos formativos na extensão universitária. Assim, as indagações quanto ao tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), os processos formativos que esses espaços possibilitam aos graduandos, no sentido de ensino-aprendizagem, e as contribuições para o fazer docente, culminaram nessa pesquisa.

Ao delinear a pesquisa elegeu-se a Universidade de Brasília, especificamente a Faculdade de Educação - FE, como instituição de investigação, por apresentar um histórico de projetos de extensão que se dispõe a ter uma relação transformadora entre universidade e comunidade. Segundo o Projeto Acadêmico do curso de pedagogia, que pode ser encontrado no *site* oficial, a faculdade tem uma missão, que é,

(...) entendida como a de formar educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Esta atuação deve, complementarmente, estar comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.9).

A missão apresentada pela FE não se coloca apenas pela função de formar um bom profissional, mas um profissional capaz de intervir na sua realidade e daqueles que estão a sua volta, a formação proposta busca uma realização individual e coletiva, voltada para a emancipação desses sujeitos com vistas à transformação pessoal, social e

acadêmica. Diante da conjuntura existente nos documentos oficiais que regem as atividades da FE, é possível discernir que esses elementos dispostos na missão apresentada, não se constituem apenas em sala de aula, mas com “a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, capazes de se reorganizarem conforme os objetivos ou contextos nos quais cada qual ocupa uma posição singular e evolutiva” (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.7). Por essa compreensão, a extensão pode ser um espaço que possibilita e articula uma formação integrada e completa, que cumpre uma função social de devolver a sociedade os conhecimentos produzidos no meio acadêmico, levando a universidade para a comunidade, ações que começam a ganhar mais notoriedade a partir da década de 1980.

Tendo em vista que a pesquisa em si retorna principalmente à comunidade acadêmica, por meio de produções científicas que geralmente não extrapolam as fronteiras deste universo, temos a extensão como uma atividade que possibilita a socialização deste conhecimento de forma mais acessível à comunidade em geral e não apenas acadêmica.

Para compreensão dessa temática faz-se necessário evidenciar alguns aspectos sobre a extensão universitária. De acordo com Reis (1996, 1993), historicamente, no Brasil, a extensão vem apresentando duas vertentes básicas, a primeira seria a eventista-inorgânica, que está centrada na realização de eventos e prestação de serviços, não se relacionando com o processo de ensino-aprendizagem e a produção de conhecimento. Nesta linha as atividades se organizam pela difusão de conhecimento (palestras, cursos, seminários, etc), difusão de cultura (apresentação de orquestras, peças de teatro, corais e outros) e prestação de serviços (assistência jurídica, técnica, educacional, etc). A segunda vertente se denomina processual-orgânica, e se caracteriza por desenvolver ações de caráter permanente, que são inerentes ao processo formativo e a produção do conhecimento, ou seja, esta linha da extensão relaciona o ensino e a pesquisa, dentro de uma parceria político-pedagógica com a sociedade.

O conceito de extensão ao qual se apoia pesquisa, está ancorado na concepção apresentada no I Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX, realizado na UnB em 1987, e reafirmado por Reis (1993), como

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (FORPROEX, 1987, p. 11)

Esse conceito apresenta a extensão como instrumento de um processo dialético entre a teoria e a prática, promovendo através da interdisciplinaridade de suas ações, uma visão integrada do social. A partir desse contexto, Reis (1996), ressalta que a extensão orgânica-processual produz o saber e forma o aluno simultaneamente, sendo *locus* de formação profissional e produção de conhecimento, a partir de uma parceria política-pedagógica com a sociedade.

Importante salientar que concebemos a construção desse estudo pela perspectiva teórico metodológica do materialismo histórico dialético, e assim, nos ancoramos na concepção de extensão processual orgânica que se vincula a um interesse de classe, no qual pela sua constituição de luta e resistência, com a forte participação dos movimentos sociais e da educação popular, está diretamente vinculado à classe trabalhadora. Compreendendo a extensão como atividade situada historicamente e politicamente, num contexto em que as relações sociais se estabelecem pelas relações de classe. Dessa forma, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que buscamos tem o interesse na classe do trabalho. Entendendo aqui os professores como classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2009) e o trabalho como produção social da vida (ENGELS, 1876).

É a partir da concepção de formação pela práxis que entendemos a relação da extensão com a formação de professores, pois esta possibilita aos participantes o processo de ação e reflexão, realizando uma prática social planejada e orientada por princípios e finalidades bem definidos, por meio da relação entre teoria e prática. Esse processo de formação implica em conhecimento e experiência, e para Reis (1995), “o ato de conhecer é um caminho privilegiado para a compreensão da realidade, conhecer, em si, não transforma a realidade, transforma a realidade somente a conversão do conhecimento em ação” (p. 51). Dessa forma, a práxis transforma a realidade e os sujeitos, ao promover o movimento dialético entre a conversão do conhecimento em ação transformadora, e ação transformadora em conhecimento.

A práxis para Vazquez (2011) se constitui por um processo histórico, que ultrapassa uma simples relação teórica e prática, esta seria uma atividade social transformadora, que possui finalidades e conhecimentos. Sendo uma atividade conscientemente orientada, implicando dimensões subjetivas e objetivas dos sujeitos, de forma criativa, no qual o homem cria/transforma e se transforma ao mesmo tempo. Uma educação que se constitui pela práxis contribui para a emancipação de seus participantes, pelo processo de ação-reflexão, que é posto através da indissociabilidade entre teoria e prática.

A extensão universitária pode ser um espaço de formação inicial e continuada, trazendo elementos diferentes em cada momento. Quando pensamos no início da docência, pensamos também nos processos formativos que constituíram esse professor iniciante, em especial a formação inicial. Na qual, os professores iniciantes enquanto alunos, assistem aulas constituídas de conhecimentos teoricamente proporcionais a sua futura atuação, participam de estágios, podem a vir a participar de pesquisas e ações de extensão, entre outros espaços.

Para Garcia (1999) esse período de iniciação ao ensino compreende os primeiros anos da transição de aluno para professor, sendo este “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (GARCIA, 1999, p.113). Algumas pesquisas apontam que os professores iniciantes não conseguem relacionar os conhecimentos aprendidos na formação inicial com a ação cotidiana, como se os conhecimentos profissionais só fossem aprendidos na prática.

Esse distanciamento compreenderia a primeira fase do início de carreira, no qual para Tardif e Raymond (2000),

(...) as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 226).

Huberman (2007) nos diz que a primeira fase da carreira no magistério é de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência seria o choque de realidade, onde os educadores se deparam com a complexidade da profissão, a distância entre os seus ideais e a realidade, a fragmentação do trabalho, as relações pedagógicas estabelecidas, as dificuldades com os alunos, entre outras coisas. Já a descoberta se traduz “pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, sem situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39). Dentro dessa realidade inicial de transformações e adaptações, esses dois aspectos são vividos em paralelo. Nessa fase o professor iniciante passa por momentos de euforia e desamino, desistência e resistência, sendo um momento crucial para a constituição da sua vida profissional.

Esses choques de realidade dos professores iniciantes, provavelmente, estão interligados com a estrutura curricular dos cursos de formação, pois as disciplinas em sua maioria não possuem conexão com a prática, além do fato de que muitas universidades têm privilegiado a pesquisa, mais do que o ensino e a extensão. Geralmente a prática se concentra nos estágios e dentro das disciplinas o uso dessa fica a cargo do professor. Isso nos leva a pensar no que Garcia (1999) aponta como lacunas da formação inicial: a familiaridade, dois mundos e propósitos cruzados. Essas três lacunas mencionadas pelo autor se referem a falta de aproximação com a realidade concreta e desconexão entre os espaços de ensino.

A formação em muitos casos ocorre pelo caráter utilitarista e fragmentário, não compreendendo a realidade histórica e concreta dos sujeitos, dificultando o diálogo entre teoria e prática. Tendo ainda, uma lacuna e um distanciamento enorme entre universidade e escola, bem como universidade e sociedade. Talvez, se a universidade não tivesse um distanciamento tão grande da escola, o choque de realidade fosse menor e provavelmente as dificuldades poderiam ser reduzidas. A extensão na concepção processual-orgânica pode ser uma das formas de aproximação entre universidade, escola e sociedade.

Esse início da docência é marcado por um período crítico de aprendizagem do ofício da profissão, onde estes criam expectativas e experimentam a contradição. “Esses anos constituem, (...) um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF e

RAYMOND, 2000, p. 227). Ou seja, o contato inicial desse professor com a realidade da sala de aula irá imprimir intensamente a forma como este realizará sua prática e o seu fazer docente, determinando inclusive a metodologia adotada.

O início da docência se configura por momentos e sentimentos um tanto quando conturbados, estes geralmente oscilam, ora por momento de euforia e descoberta e ora por momentos de desafios e instinto de sobrevivência. Por outro lado, esta fase constitui um período de extrema importância para o fazer docente, para consolidação da identidade e desenvolvimento profissional, bem como permanência ou desistência da profissão.

É nesse universo tão vasto do início da docência, que essa pesquisa se desenvolve. Compreendendo essa fase, a partir do estudo de alguns autores, como os cinco primeiros anos de atuação em sala de aula, e é essa base de temporalidade que subsidiou o perfil estabelecido nessa pesquisa. Desta forma, os sujeitos dessa pesquisa são professores concursados da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF), que se encontram em início de carreira e que participaram ou participam de Programas e Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEACs), alocados na Faculdade de Educação. Ressaltando que todos os participantes são formados pela UnB.

Para identificação dos sujeitos da pesquisa, entramos em contato com a secretaria da Coordenação de extensão da Faculdade de educação, porém, nesta não haviam dados relativos aos estudantes que participaram dos programas de extensão e, posteriormente, ingressaram na secretaria de educação do Distrito Federal-SEEDF. Então, entramos em contato com os professores coordenadores das ações de extensão, que ainda possuíam o contato dos participantes que haviam ingressado na SEEDF. Dessa forma, instauramos uma rede de apoio que se deu por um movimento de contato individual com os coordenadores e os próprios participantes da pesquisa, que foram indicando outros sujeitos que se enquadravam no perfil.

Pelo delineamento da temática e dos sujeitos da pesquisa, partindo do pressuposto de que os processos formativos na extensão universitária influenciam na construção da profissionalidade docente. Faz-se necessário evidenciar que compreendemos a profissionalidade a partir das especificidades que distinguem a função de ser professor, pelas marcas históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas. Assim, a profissionalidade seria o conjunto de elementos adquiridos, elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade,

bem como individualidade e coletividade, através das vivências compartilhadas entre pares, que constroem elementos que podem constituir uma identidade para a profissão (CRUZ, 2017).

Diante do contexto apresentado, e da discussão posta até o momento, busca-se nesse estudo a resposta para o problema de pesquisa: **Quais os sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante à extensão universitária?**

Ao apresentar o problema e as justificativas que culminaram nessa pesquisa, tem-se como objetivo geral: Identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante, na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, à extensão universitária.

Para o alcance do objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos:

- Identificar as concepções de extensão universitária e o que elas apontam sobre a formação de professores;
- Contextualizar a formação de professores e a extensão numa perspectiva histórica, a partir dos marcos da oficialização.
- Analisar os sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante, na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, à extensão universitária.
- Analisar as elaborações desses sentidos e significados e sua relação com a construção da profissionalidade docente.

a) Método

Para compreensão do objeto dessa pesquisa, elegemos como base epistemológica o materialismo histórico dialético, como forma de compreensão da realidade concreta, das relações sociais, econômicas e políticas, assim como a materialidade das condições históricas de construção do objeto. Essa base teórica metodológica permite penetrar o real, pela totalidade da relação entre sujeito e objeto na tentativa de aproximação do concreto, pelas múltiplas determinações que os constitui. Para Marx e Engels (2007)

O mundo que nos aparece sob a dicotomia entre sujeito e objeto, entre subjetividade e objetividade, tem de ser desvendado nas suas raízes, para compreendermos o porquê dessa cisão, enquanto as ilusões mencionadas optam por um dos dois polos e os absolutizam. A apreensão da verdade do real consiste justamente na explicação da forma pela qual o real se desdobra em sujeito e objeto (MARX; ENGELS 2007, p. 11).

A realidade para Kosik (2002) é a unidade do fenômeno e da essência, e para se chegar a essência é preciso compreender o fenômeno, e por mais que esse seja o meio, essa compreensão está envolta por verdade e engano, em que o complexo dos fenômenos constitui o mundo da pseudoconcreticidade. Esses “povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidencia, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 2002, p. 15). Assim, para que se chegue a apreensão do real tem que se romper com a pseudoconcreticidade.

A compreensão do objeto, nesse sentido, perpassa pelos pares dialéticos: objetividade e subjetividade; aparência e essência; abstrato e concreto. Não sendo possível apreender a realidade e a estrutura oculta dos fenômenos estudados, sem sair da aparência para a essência, do abstrato para o concreto, pelas múltiplas determinações da relação objetividade e subjetividade entre sujeito e objeto. A busca por esse conhecimento se dá na decomposição do todo, em que

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estruturada coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 2002, p. 18).

Nessa perspectiva, “a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2000, p. 75). O método de análise, ancorado na dialética materialista histórica, apresentado por Frigotto (2000) se vincula a uma concepção de realidade, no qual “este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (p. 77). A dialética se situa na contradição e na realidade, pelo pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa na tentativa de compreender a essência e se chegar na realidade concreta. Esse processo de apreensão e criação da realidade concreta, pelo método dialético crítico, só é possível com a destruição da pseudoconcreticidade, pela tentativa de investigação de pesquisa, de se chegar a concreticidade do objeto.

Pensando o materialismo histórico dialético enquanto práxis, entendemos que o conhecimento crítico e a análise crítica se dão por uma prática transformadora da realidade, tanto pelo âmbito do conhecimento, quanto pelo âmbito histórico social. Dessa forma, a construção do conhecimento ocorre na práxis e pela práxis, através do processo indissociável de teoria e prática/ação, na qual a perspectiva reflexão-ação, ocorre por meio de uma reflexão teórica que gere uma ação transformadora.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 2002, p. 222).

A práxis como atividade que se produz historicamente, determina o homem na sua totalidade, pelas múltiplas determinações que os constitui. É por meio da práxis que podemos compreender o par dialético objetividade e subjetividade, pois esta se constitui nos dois polos, laboral e existencial, em que, para Kosik (2002) a subjetividade é parte da luta pelo reconhecimento, no qual se realiza o processo de liberdade humana. O trabalho faz parte da práxis pela relação dos dois polos, laboral e existencial. “A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana” (p. 225). É pela práxis que tentaremos compreender os processos ontológicos dos sujeitos dessa pesquisa, que perpassam pelas categorias do método - totalidade, contradição e mediação. Essas categorias nos fornecem subsídios para investigação da realidade social.

A categoria da contradição, como base da metodologia dialética, se constitui como motor do desenvolvimento da realidade e possibilita a interpretação do real, “capta-o como sendo resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (CURY, 2000, p. 31). Pela contradição é possível superar o idealismo e compreender a realidade concreta, pelo movimento das relações que não ocorrem de forma isolada, mas pelas mediações históricas.

A totalidade se estabelece pela relação interna entre as partes e as contradições desse processo, esta “não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 2000, p.

35). A compreensão do real se dá pela totalidade imbuída de contradições, no qual um não pode ser compreendido sem o outro. Se analisarmos apenas as partes como fatos isolados, obteremos como dado, apenas a abstração; a aparência, mas pela análise da relação entre as partes na perspectiva da totalidade histórico social os dados poderão chegar a concreticidade, rompendo com o imediato isolado. Sendo a totalidade um processo de criação, aberta e em movimento.

A mediação como categoria de análise, se dá pelas relações contraditórias, que não são isoladas, mas que se relacionam ao real e ao pensamento, ao interno e externo. Pelo real como conjunto de manifestações da realidade e as relações com os fenômenos, e pelo pensamento, pela sua não petrificação, pelo rompimento com a pseudoconcreticidade. A mediação segundo Cury (2000) não existe em si própria, mas pela relação entre teoria e prática.

As categorias de análise, juntamente aos pares dialéticos dispostos acima, nos permitem pensar o homem enquanto sujeito de práxis, ativo e criativo, mediador e mediado, pelos processos históricos sociais que o determinam em um dado momento, com todas as contradições inerentes em sua totalidade e mediações. É por essa compreensão que desenvolveremos essa pesquisa, pois a constituição da profissionalidade e dos sentidos e significados, perpassam por questões subjetivas e objetivas. Sobre isso Marx (2007) aponta que

O mundo que nos aparece sob a dicotomia entre sujeito e objeto, entre subjetividade e objetividade, tem de ser desvendado nas suas raízes, para compreendermos o porquê dessa cisão, enquanto as ilusões mencionadas optam por um dos dois polos e os absolutizam. A apreensão da verdade do real consiste justamente na explicação da forma pela qual o real se desdobra em sujeito e objeto (MARX, 2007, p. 11).

Dessa forma, a compreensão dos pares dialéticos nos auxiliaram na análise do objeto, tendo em vista que a profissionalidade, os sentidos e os significados são constituídos historicamente pela relação entre objetividade e subjetividade. Perpassando pela unidade pensamento e linguagem, fazendo necessário a compreensão do abstrato e concreto. E ainda ao compreender que as significações refletem a realidade concreta ou refratada, se faz necessário realizar uma análise que se dá entre aparência e essência, a fim de compreender a totalidade dos processos estudados, bem como a realidade concreta que os constitui.

b) Instrumentos metodológicos

Essa pesquisa teve três fases elementares: a primeira se constitui pelo levantamento bibliográfico com a realização do estado do conhecimento, a segunda pela análise documental, referente a formação de professores e a extensão universitária. E por fim, entrevistas semiestruturadas (apêndice A) com participantes das ações de extensão, que são professores iniciantes com menos de cinco anos de ingresso na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A análise das entrevistas se deu por meio dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2013), “estes expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto”. Esses núcleos permitem apreender aquilo que não foi dito pelo entrevistado, o seu pensamento, e o processo de constituição de sentidos que os sujeitos atribuem as coisas, levando em consideração as contradições desse processo, tomando o empírico como ponto de partida.

Pela organização dos núcleos foi possível verificar essas contradições e transformações, que ocorrem na construção dos sentidos e significados. Através desses núcleos de significação é possível estabelecer uma análise mais consistente, ao considerar a totalidade dos sujeitos, em suas dimensões históricas, assim como suas condições subjetivas, sendo possível ir além do aparente, chegando ao concreto.

A escolha pelo núcleo de significação como base teórico metodológica de análise, se dá pela sua relação com o método elegido. Entendendo que o núcleo é uma possibilidade de aproximação dos sentidos atribuídos pelos professores. No qual o processo de significação da realidade é cristalizado e fixado na forma de experiência da sociedade. A significação é algo social e externo e pode ou não se transformar em sentido. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 304) “os significados são, portanto, construções histórico-sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências”. Estes se referem, “aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (p. 304). Já o sentido, seria o significado depurado, que pode ser mais instável e fluido, podendo também ser singularizado, sendo que nem tudo que é significado vira sentido. Portanto, é pela compreensão do par dialético subjetividade e objetividade, através da significação, que tentaremos apreender os processos constitutivos dos sentidos que são atribuídos pelos sujeitos.

Como se chegar ao que não foi dito? A partir dos pré-indicadores, estes seriam conteúdos (trechos de falas) destacados nas transcrições das entrevistas, que sejam recorrentes e demonstrem ambivalências ou cargas emocionais, constituindo uma unidade de pensamento e linguagem. Logo após, se estabelece um processo de aglutinação dos que são similares, complementares e os que se contrapõe, verificando sua pertinência para a compreensão do objetivo de investigação. Os conteúdos aglutinados podem indicar as motivações dos sujeitos para as ações, ou apontar um fato paralisador da ação.

O próximo passo seria o processo de articulação dos indicadores com os conteúdos, que resultará na organização dos núcleos de significação. Por meio deles será possível verificar “as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310). Essa síntese de como ocorre o processo de análise por meio dos núcleos de significação se dá para evidenciar que é possível estabelecer uma análise mais consistente, ao considerar a totalidade dos sujeitos, em suas dimensões históricas, assim como suas condições subjetivas, sendo possível ir além do aparente, chegando ao concreto.

CAPÍTULO I: Estado do Conhecimento: relações entre formação de professores e extensão universitária

O estado do conhecimento contribui para a construção e compreensão do objeto, ao possibilitar a identificação e apropriação dos estudos e conhecimentos já realizados sobre a temática proposta. Por meio da interlocução entre os conhecimentos já produzidos, buscaremos nessa revisão bibliográfica identificar possíveis lacunas e relevâncias sobre a temática abordada.

Pela amplitude da temática e a fim de realizar uma revisão bibliográfica que compreenda a relação entre formação de professores e extensão universitária, elegemos dois descritores, “professor iniciante” e “extensão universitária”. Tendo como recorte temporal, os últimos dezoito anos, delimitação que se justifica pela aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que passaria a vigorar em 2001. O PNE previa a implementação de um Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as instituições de Ensino Superior Federais, assegurando que 10% dos créditos exigidos nos cursos de graduação fossem cumpridos em ações de extensão. Buscaremos identificar se a partir da aprovação do PNE, a relação entre extensão universitária e formação de professores teve mais amplitude nas produções científicas.

1.1 Professor Iniciante

As fontes de dados utilizadas para o levantamento do descritor “professor iniciante” foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizada no sítio digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); periódicos *Qualis* A1, A2, B1 e B2, que foram classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e grandes eventos, como, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), mais especificamente o GT 08 (oito) que trata da Formação de Professores; o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE e o Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (CONGREPRINCI). Consideramos estas bases de dados pertinentes para a realização deste levantamento por compreender a representatividade na disseminação do conhecimento produzido principalmente no Brasil.

Um primeiro levantamento sobre a temática foi realizado pelo GEPFAPe, em produções já mencionadas anteriormente¹, e posteriormente ampliado nessa pesquisa, compreendendo uma delimitação temporal dos anos 2000 até 2018. Até o ano de 2018, temos o levantamento de 150 trabalhos que foram encontrados e selecionados a partir da busca realizada nos bancos de dados mencionados acima, sendo que posteriormente a análise, estes foram alocados em categorias. O processo de categorização das produções se deu por uma leitura inicial dos resumos e/ou do trabalhos completos, quando necessário. A análise pela categorização nos possibilita a compreensão da totalidade das produções, das epistemologias que tem sido utilizadas, bem como, a identificação de quais focos estão em voga nas pesquisas brasileiras. As categorias encontradas foram: Exercício Profissional, Representação Social, Professor Iniciante por Especialidade, Profissionalidade, Programas de Iniciação à Docência, Socialização Escolar, Condições de Trabalho, Revisão de Literatura, Formação Continuada, Identidade Profissional, Relação Professor Aluno, Inserção de Professores Inicantes e Necessidades formativas.

A categoria “Exercício Profissional” possui a maioria dos trabalhos contabilizados, correspondendo a 57, do total. Ao analisarmos estes trabalhos, encontramos subtemas que nos permitiram alcançar a compreensão da referida categoria, a saber: dificuldades, saberes docentes, conquistas, inserção profissional, descobertas, motivação, identidade, experiência e desenvolvimento profissional. Estes se associam à prática docente e aos processos de aprendizagem no início da docência.

A segunda categoria mais recorrente foi “Professor Iniciante por Especialidade”, com 28 trabalhos, que se referem aos processos de inserção, vivências, desenvolvimento profissional e saberes constituídos no início da docência, de professores das mais variadas áreas, tais como: ciências, química, história, educação física, música e letras francês e inglês.

Outra categoria que também possui expressividade quanto ao quantitativo é “Programas de Iniciação à Docência”, com 17 produções respectivamente. A maioria dos trabalhos dessa categoria se referem as contribuições formativas do Programa de Mentoria Online da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, aos professores em início de carreira. Esse programa tem o propósito de auxiliar professores que possuem menos de cinco anos de atuação profissional, a superarem suas dificuldades, por meio

¹ Anteriormente citado na página 13.

de correspondências eletrônicas com professores mais experientes. Temos também produções que analisam as contribuições de programas existentes para a superação das dificuldades ou apontam para a ausência dos mesmos e as lacunas advindas dessa ausência.

A categoria “Condições de Trabalho”, possui 7 produções, que apontam para as dificuldades do desenvolvimento profissional, por conta dos processos de precarização e intensificação do trabalho docente. Bem como as condições materiais de desenvolvimento do trabalho, a partir da infraestrutura das escolas e/ou falta de salubridade, entre outras condições. Importante salientar que geralmente os professores iniciantes vão para escolas com condições mais precárias, por não serem os primeiros a escolher sua localidade e escola, o que em muitos casos torna esse início mais difícil.

A categoria “Formação Continuada”, compreende o total de 7 produções, que em sua maioria tentam traçar um panorama das políticas educacionais de formação de professores, com ênfase nas ações desenvolvidas ou propostas pelas secretarias de educação dos estados e/ou municípios para a formação continuada, e os contributos dessas ações para o exercício profissional dos professores iniciantes.

Outra categoria que emergiu do levantamento realizado é a “Representação Social”, com o quantitativo de 6 produções. Que se refere ao assumir-se professor e ao que é ser professor na visão de quem está em início de carreira. Perpassando por questões de reconhecimento, comportamento, contexto social, vivências, experiências, relação com os pares, entre outros.

Outras duas categorias possuem o total de 5 produções cada uma. Estas são “Profissionalidade” e “Revisão de Literatura”. Na primeira categoria, os trabalhos vêm discutindo a constituição da profissionalidade dos professores iniciantes, pelas suas múltiplas determinações e relações sociais que instituem a profissionalização deles. Já na segunda, temos estudos que realizam a partir de determinadas fontes e recortes temporais o levantamento e análise do que vem sendo produzido e discutido sobre professor iniciante.

A categoria “Inserção de Professores Iniciantes” e “Necessidades Formativas” também apresentam o mesmo quantitativo de produções, cinco cada uma. A primeira aponta para os dilemas, dificuldades, desafios, conquistas e descobertas desse início de carreira e os processos inerentes a ele. Caracterizando a primeira fase da carreira, que seria a passagem de estudante para professor. A segunda, se refere as possíveis lacunas

advindas da formação inicial, principalmente pelo choque de realidade que estes professores tendem a passar, e a dificuldade em associar os conhecimentos e saberes adquiridos com a prática desenvolvida essas lacunas levam a necessidades formativas.

As últimas três categorias são “Socialização Escolar” com 4 produções; “Identidade Profissional” com 3 produções e “Relação Professor Aluno” com 1 produção. A primeira categoria dá ênfase principalmente a relação estabelecida entre os pares, as dificuldades e benefícios dessas relações, pelos processos de hierarquia, reconhecimento e ajuda mútua, que podem tornar o impacto da inserção mais fácil ou doloroso. A segunda categoria, se refere ao processo de reconhecimento do ser professor e a constituição identitária deste, que perpassa pelos processos históricos, sociais e culturais da profissão. A última categoria aponta para as possíveis implicações da relação professor aluno no início de carreira, apresentando os aspectos positivos e negativos dessa relação.

A partir da breve descrição das categorias encontradas e aproximando-se do nosso objeto de estudo, temos abaixo um quadro que apresenta o panorama do quantitativo de produções encontradas sobre o professor iniciante e o quantitativo daquelas que mencionam a extensão universitária.

Quadro 1: Levantamento das produções sobre professor iniciante nos principais eventos de educação, periódicos, teses e dissertações		
Banco de Dados	Quantitativo de trabalhos	Trabalhos que mencionam a extensão universitária
ANPED	15	1
CONGREPRINCI	41	-
ENDIPE	09	-
PERIÓDICOS QUALIS A	14	1
PERIÓDICOS QUALIS B	15	-
DISSERTAÇÕES	40	5
TESES	16	3
Total	150	10
Fonte: Ramos, 2018		

Os estudos encontrados que mencionam a extensão se concentram em 4 das 13 categorias já apresentadas anteriormente. Das dez produções encontradas, temos cinco estudos, sendo quatro dissertações e uma tese, na categoria “Professor Iniciante por Especialidade”; outros três estudos, sendo uma tese, um artigo em periódico *qualis A* e

um artigo na ANPED, localizados na categoria “Exercício Profissional”; uma dissertação na categoria “Profissionalidade” e uma tese na categoria “Representação Social”.

As produções encontradas não possuem uma relação direta com a extensão universitária, como cerne da discussão, mas a apresentam ou mencionam de alguma forma. No quadro abaixo detalharemos as produções, especificando, o banco de dados onde estão localizadas, o ano, quais os autores, título das produções e palavras-chave.

Quadro 2: Produções Professor Iniciante				
Banco de Dados	Ano	Autores	Título	Palavras-chave
BDTD - Dissertação	2013	GAULKE, Tamar Genz	Aprendizagem da Docência de Música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica.	Aprendizagem da docência de música; música e educação básica; professores aprendentes; narrativas.
BDTD - Dissertação	2014	ROCHA, Leandro Oliveira.	A Política Pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de educação física do município de Lajeado.	Política Pública; Formação Inicial em Educação Física; Trabalho Docente; Professor Iniciante; Etnografia
BDTD - Dissertação	2017	DUARTE, Naiara Alves	O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira.	Formação de Professores; Professor Iniciante; Trabalho do Professor; Francês língua estrangeira
BDTD - Dissertação	2017	DESSOTTI, Elise	A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar-Sorocaba.	Professor Iniciante, Formação Inicial, Identidade Profissional Docente, Constituição Profissional Docente, Sustentabilidade Docente.

BDTD - Tese	2017	PESSOA, Rodrigo Bezerra	Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional.	Professores iniciantes. Formação docente. Geografia.
BDTD - Tese	2009	PALOMINO, Thais Juliana	A Aprendizagem da Docência de uma Professora Iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade. UFSC.	Formação De Professores, Intermulticulturalidade e Professor Iniciante
BDTD - Tese	2015	MARTINY, Francieli Freudenberg	O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?	Professores Iniciantes; Desenvolvimento; Ferramentas Docentes; Instrução ao Sósia; Figuras de Ação.
BDTD - Dissertação	2017	GIMENES, Patrícia Borges	O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente.	Ensino Médio; Formação de Professores; Cursos de Licenciatura; Professor Iniciante; Profissionalidade Docente.
Periódico – Qualis A	2014	ILHA, Franciele Roos da Silva e HYPOLITO, Álvaro Moreira	O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor.	Desenvolvimento profissional. Professor iniciante. Trabalho docente.
Eventos - ANPED	2017	HANITA, Marília Yuka	Resistência do Programa Observatório da Educação (Obeduc) e Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes.	Professores Iniciantes; Programa Observatório da Educação, Desenvolvimento Profissional Docente
Fonte: Ramos, 2018				

Todas as produções expostas no quadro, foram lidas e analisadas na íntegra, e para melhor compreensão realizamos uma síntese de cada uma delas, a partir de seus objetivos, metodologia e considerações, buscando possíveis aproximações com o objeto desse estudo.

O estudo de Gaulke (2013) discutiu a aprendizagem da docência em música dos professores iniciantes na educação básica. Tendo como objetivo geral compreender como se aprende a ensinar música na educação básica e como específico compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativos-musicais escolares. A metodologia utilizada foi pesquisa biográfica, a partir de narrativas de formação. Ao que se refere a extensão, tem-se no relato de dois dos sujeitos da pesquisa em relação a suas trajetórias, a menção da atuação em projetos e cursos de extensão como professores, antes de ingressarem na educação básica, e apontam que existem diferenças de atuação ao mudarem de contexto, relatam ainda que as experiências anteriores a escola não tornam o início mais fácil, entretanto o autor não explora quais seriam essas diferenças. Os resultados da pesquisa, segundo o autor, sinalizam que o professor precisa se integrar a escola e aprender o saber-fazer para poder construir a docência. Construção essa, que muda para cada professor de música, de acordo com o tempo e o espaço, a pluralidade e singularidade de cada um.

O estudo de Rocha (2014) analisa como a Política Pública de formação de professores se concretiza no trabalho e na prática pedagógica do professor iniciante de educação física. Buscando compreender os efeitos dessa política pública para o trabalho e prática pedagógica dos sujeitos investigados, para isso, realizou uma pesquisa etnográfica em três escolas do município de Lajeado – RS, com três professores iniciantes. Dentro das políticas públicas de formação de professores analisadas pelo autor, tem-se o decreto n° 6.495, de 30 de junho de 2008, que institui o Programa de Extensão Universitária (PROEXT). Contudo, este é apenas apresentado, não possuindo um aprofundamento dos impactos e/ou contribuições. A partir da pesquisa de campo o autor aponta que a política pública de formação de professores influencia o contexto social e atinge os em tornos da profissão docente, a formação inicial e as expectativas dos professores iniciantes. No entanto, o autor ainda aponta que a melhora da qualidade da educação básica por meio dessas políticas, não é concretizada no trabalho docente.

A produção de Duarte (2017) analisou o papel das entrevistas dealconfrontação na formação de professores de francês como língua estrangeira, possuindo o enfoque do

ensino como trabalho. O pressuposto teórico-metodológico da pesquisa foi o interacionismo sociodiscursivo, com a utilização daalconfrontação, que seria método de intervenção formativa, no qual se baseia na confrontação entre o sujeito e a atividade realizada por outros. Os sujeitos dessa pesquisa, monitores-professores, são alunos da graduação ou do mestrado, que participaram do curso, entendidos pela autora como professores iniciantes. Este estudo foi realizado no contexto de um curso extracurricular de francês que compõe atividades de extensão universitária, com a intenção de promover um espaço de formação continuada. Embora a pesquisa ocorra em um espaço de extensão a autora não explora as possíveis contribuições desse espaço para a formação dos professores.

A produção de Dessotti (2017) tem como objetivo descrever e compreender a constituição profissional de egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar campus Sorocaba, para isso utilizou uma metodologia interpretativa, com questionário, entrevistas semiestruturadas e análise documental dos Projetos Político Pedagógicos (PPP). A partir da análise do PPP a autora aponta que a proposta da UFSCar para todos os cursos é articular pesquisa, ensino e extensão. Os egressos mencionam a participação nas Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), como espaços de formação mais relevante, que tenta promover a união da universidade e escola. Embora os sujeitos da pesquisa apontem para a relevância dessas atividades, a autora apenas menciona a ACIEPE, e não explica como ela ocorre e qual a relevância atribuída por esses professores.

O estudo de Pessoa (2017) buscou investigar o início da trajetória profissional dos professores de Geografia, a partir do percurso da formação inicial e a atuação onde estão inseridos. Os sujeitos da pesquisa, são recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras – PB. A metodologia possui abordagem qualitativa e foi desenvolvida por um estudo de caso. Para traçar o percurso da formação inicial dos sujeitos da pesquisa o autor dá destaque ao Centro de Formação de Professores² que vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão com a efetiva participação da comunidade. Nessa produção o autor menciona a efetividade das atividades de extensão, de pesquisa e de produção acadêmico-científica dentro do *Campus*, para reforçar o padrão de qualidade proporcionado na formação licenciados.

² Espaço constituído por sete unidades acadêmicas, organizadas por área de conhecimento que engloba cursos de Graduação, Pós-Graduação, Ensino Médio e o Ensino Técnico-profissionalizante.

O estudo de Palomino (2009) teve como objetivo a análise da aprendizagem docente de uma professora iniciante, tendo como foco as práticas pedagógicas na intermulticulturalidade, considerando a diversidade e as diferenças construídas nas relações discursivas e sociais no contexto da educação. A partir disso a autora, realiza a pesquisa com uma professora iniciante em seus dois primeiros anos de exercício no magistério, tendo como objetivo o auxílio a esta professora no processo de construção de suas práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade. A autora dedica um capítulo para discussão das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE). Embora o objetivo da ACIEPE seja promover a integração ensino/pesquisa/extensão, a autora dá destaque apenas para o ensino que acontece em diversos espaços e temáticas. A partir de um diário de campo e o acompanhamento da professora nesse espaço a autora vai discutindo as armadilhas ideológicas.

O estudo de Martiny (2015) buscou investigar o papel das ferramentas no desenvolvimento profissional da atividade docente de professores iniciantes, a partir das representações construídas durante a atividade gerada pela instrução ao Sósia. Tendo como pressuposto teórico-metodológico o interacionismo sociodiscursivo, com a geração de dados com base interpretativa e participante por meio do dispositivo de Instrução ao Sósia, conduzido com três professores iniciantes, em um curso de Extensão em Línguas Estrangeiras. A autora entende nesse estudo, os estudantes estagiários atuantes no curso de extensão, como professores iniciantes, embora ainda não tenham concluído a formação acadêmica. Apesar da pesquisa ser desenvolvida no contexto de um curso de extensão, esse é apenas evidenciado e não explorado.

A produção de Gimenes (2017) teve como objetivo compreender a inserção e permanência de professores iniciantes, atuantes no ensino médio, em quatro escolas estaduais de Ribeirão Preto. O estudo possui natureza exploratória, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, que foram realizados com oito professores iniciantes, concentrando a análise na temática da profissionalidade docente. Para a autora a profissionalidade consiste “em um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência, que os professores vão adquirindo com os anos de profissão” (p. 90). Em relação a extensão, a autora aponta que os projetos de extensão, o estágio curricular e a iniciação científica podem possibilitar uma postura crítica, investigadora e transformadora da realidade nos professores. Menciona o

potencial da extensão como possibilidade de pesquisa. Porém o destaque maior do tripé universitário se concentra na iniciação científica.

A produção de Ilha e Hypolito (2014) é um artigo científico que possui como objetivo discutir o trabalho docente no início da carreira e a contribuição para o desenvolvimento profissional. O estudo se pautou em análise bibliográfica, com apontamentos sobre investigações do contexto de trabalho docente na escola pública brasileira. Os autores mencionam que no primeiro estágio da fase de entrada na carreira ocorre um confronto da percepção dos ideais que foram sendo construídos na formação com os vividos na realidade escolar. No qual o professor iniciante passa por situações ainda não vividas na formação inicial, nos estágios curriculares, extracurriculares, projetos de extensão e outros.

Por fim, o último estudo encontrado, realizado pela Hanita (2017) buscou compreender o potencial do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) para o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes. O estudo tem base qualitativa interpretativa, com a análise de produções textuais sobre professores iniciantes. A autora se baseando em outros estudos faz menção a extensão no sentido de que os projetos podem ser impulsionadores do desenvolvimento profissional docente.

A análise das dez produções encontradas que fazem menção a extensão, seja por projetos, atividades, cursos ou outros, nos demonstra que a relação nos estudos entre professor iniciante e extensão universitária é incipiente e não contribui diretamente para discussão desse objeto, pois não foi possível enxergar a análise de projetos institucionais de formação, tanto inicial e continuada, de professores que possuam relação com a extensão universitária, e nem uma interligação clara da extensão com aqueles que se inseriram na carreira.

1.2 Extensão Universitária

Nesse segundo descritor do estado do conhecimento buscamos identificar produções sobre extensão universitária que possuam relação com a formação de professores. Para isso realizamos uma busca na base de dados do portal da CAPES de teses e dissertações e em periódicos *Qualis* A1, A2, B1 e B2.

Tendo em vista a amplitude da extensão universitária, por se desenvolver em todas as áreas de conhecimento, o universo de trabalhos seria muito amplo e destoante da temática elegida. Então, na tentativa de delimitação na busca no portal da Capes

selecionamos nos espaços de refinamento do *site* áreas de concentração que possuísem relação com o campo da educação e temporalidade dos anos 2000 a 2018. As áreas de concentração selecionadas foram: Educação; Educação Escolar; Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica; Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores. No quadro abaixo é possível observar a quantidade de produções encontradas em cada área de concentração.

Quadro 3: Quantidade de Produções Por Área de Concentração			
Área de Concentração	Dissertações	Teses	Total
Educação	42	14	56
Educação Escolar	2	1	3
Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	-	1	1
Ensino e Aprendizagem	9	-	9
Formação de Professores	1	-	1
Total	54	16	70
Fonte: Ramos, 2018			

Das 70 produções encontradas no nosso levantamento apenas 12 possuem relação com a formação de professores. Quanto ao levantamento em periódicos, encontramos 64 produções delimitadas na área da educação, entretanto apenas 3 dessas possuíam relação com a formação de professores. Contabilizando um total de 15 produções encontradas. No quadro abaixo detalharemos todas as produções encontradas, especificando, o banco de dados onde estão localizadas, o ano, quais os autores, título das produções e palavras-chave.

Quadro 4: Produções Extensão Universitária				
Banco de Dados	Ano	Título	Autores	Palavras-chave
Capex – Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	2013	A Extensão Universitária e os Entre - laços Dos Saberes	SANTOS JUNIOR, Alcides Leão	Extensão Universitária. Comunidade E Universidade.
Capex – Educação	2013	A Experiência Como Prática Formativa De Estudantes Na Extensão	CUNHA, Ana Luiza Salgado	Experiência; Extensão Universitária; Formação Discente
Capex – Ensino e Aprendizagem	2014	As contribuições da extensão universitária para o processo de	DUARTE, Jacildo da Silva	Aprendizagem, Atuação Profissional,

		aprendizagem, prática da cidadania e exercício profissional		Cidadania, Extensão Universitária, Projeto De Extensão
Capex – Educação	2015	Extensão universitária e formação política na universidade pública: o caso Projeto Rondon na UFRGS e na UDESC	CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres	Formação Política. Universidade Pública. Extensão Universitária. Projeto Rondon
EDUCAÇÃO	2017	História E Memória Da Extensão Universitária Na Formação Dos Egressos Da Universidade Federal De Pernambuco (2003-2010)	MELO, Jowania Rosas De	Educação; Extensão Universitária; Formação; Egressos; Projeto De Extensão
EDUCAÇÃO	2017	Extensão Universitária: Concepções, Regulamentações E Potencialidades Na Formação De Professores Ufscar Sorocaba	CHRISTOFOLETTI, Andre Luis Messetti	Extensão Universitária; Formação De Professores; Relação Universidade-Sociedade.
Capex – Educação	2015	Universidade e escola básica: o papel da extensão universitária na formação de professoras e professores em educação científica	ABREU, Sandra Cristina Souza Reis	Educação Científica, Teoria Crítica, Extensão Universitária, Mão Na Massa, Ensino Fundamental, Química Verde
Capex – EDUCAÇÃO	2013	A Dinâmica De Ações Extensionistas Na Formação Continuada De Professores Municipais De Santa Maria/Rs: A Tessitura De Processos Formativos	SANTOS, Eliane Aparecida Galvao Dos	Extensão Universitária. Formação Continuada De Professores. Processos Formativos. Interação Universidade Escola.
Capex – Formação de Professores	2014	Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo:	RABELO, Francicy Sousa	Educação Não Escolar. Formação Inicial

		análise de uma experiência no espaço hospitalar		Do Pedagogo. Saberes Docentes. Atendimento Escolar Hospitalar.
Capes – Educação Escolar	2014	A formação de professores para o trabalho com deficientes visuais: Uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos.	OTALARA, Aline Piccoli	Educação Especial. Formação De Professores. Deficiência Visual. Colaboração. Material Didático.
Capes – Educação	2017	Formação Continuada Docente: A Dimensão Axiológica Na Educação Ambiental	LONGO, Gabriela Rodrigues	Educação Ambiental; Valores; Formação Continuada De Professores; Construção De Sentidos
Capes – Educação	2013	Formação Política Na Universidade: Possibilidades A Partir De (Con)Vivências Na Extensão/UFRGS	ZIRGER, Juliana	Formação Política. Universidade. Extensão
Periódicos	2017	A Contribuição Da Extensão Universitária Na Formação Acadêmica: Desafios E Perspectivas	RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; PONTES, Verônica Maria De Araújo; SILVA, Etevaldo Almeida	Extensão Universitária; Epistemologia; Formação Humana.
Periódicos	2016	Pedagogia, Pedagogos e a extensão universitária	D'ARÓZ, Marlene Schüssler; HICKMANN, Adolfo Antônio; LUZ, Araci Asinelli da	Qualificação Acadêmica. Extensão Universitária. Educação
Periódicos	2009	Programa de Educação de Jovens e Adultos como Processo Formativo: relato de experiência acerca da extensão universitária na	DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza	Educação De Jovens E Adultos. Formação Inicial De Professores. Extensão

	atuação	do	Universitária.
	PEJA/Araraquara		
Fonte: Ramos, 2018			

Todas as produções expostas no quadro, foram lidas e analisadas na íntegra, e para melhor compreensão realizamos uma síntese de cada uma delas, a partir de seus objetivos, metodologia e considerações, buscando possíveis aproximações com o objeto desse estudo.

O estudo de Santos Junior (2013) analisou as ações de extensão universitária na relação entre a Universidade e sociedade a partir da visão dos estudantes egressos da UFBA. O autor apresenta a extensão universitária como produtora de conhecimento através do entrelaçamento de visões semelhantes ou diferentes de mundo. A pesquisa qualitativa realizou 15 entrevistas com sujeitos egressos dos cursos de direito, educação física, fonoaudiologia, dança, museologia, farmácia, arquitetura, medicina veterinária e comunicação e jornalismo que participaram de Atividades Curriculares em Comunidades (ACC). O autor conclui que os extensionistas adquirem dialogicidade e contextualização da realidade pelos conhecimentos acadêmicos e culturais, numa perspectiva de extensão acadêmica, que se diferencia da visão assistencialista. Aponta ainda que na pedagogia dos entre-laços de saberes não existe fronteiras teóricas, práticas ou afetivas na educação, vislumbrando uma possibilidade práxica das ações de extensão.

O estudo de Cunha (2013) analisou a experiência na Extensão Universitária enquanto prática formativa de estudantes de graduação. O objetivo foi qualificar a dimensão da experiência construída por esses estudantes, buscando compreender como elas incidem na trajetória e o modo como os mesmos a tratam na sua formação acadêmica. A metodologia foi desenvolvida por Grupo Focal com análise de conteúdo. Os sujeitos dessa pesquisa apontam como contribuição da extensão a oportunidade de inserção na realidade profissional. Tem-se ainda a dualidade das diferentes concepções e visões constituídas historicamente, aparecendo ora uma vertente produtivista com ênfase na prática e imposição de saberes e ora crítica ao isolamento da universidade e constituição de novos saberes pela relação universidade e sociedade. A autora conclui que os estudantes enxergam a extensão como possibilidade de outras formas de saber e conhecer, além de um conhecimento científico hegemônico, e que se configura como produção de conhecimento organizado na/e pela práxis.

A produção de Duarte (2014) analisa as contribuições da Extensão Universitária no processo de aprendizagem, prática da cidadania e atuação profissional. Tem como objetivo geral compreender como a Extensão Universitária contribui no processo de aprendizagem, para a atuação como cidadão e o desempenho profissional. A metodologia se deu por questionário semiestruturado aplicado para cem estudantes de Instituições Comunitárias de Ensino Superior. O autor aponta que a extensão é uma forma de disponibilizar os conhecimentos produzidos na academia para a comunidade de forma mais eficiente. Ressalta a relevância das atividades de extensão ao potencializar a aprendizagem tornando-a humana e defende a perspectiva emancipadora pela práxis.

O estudo de Castro (2015) analisou o Projeto Rondon, enquanto atividade de extensão universitária. Teve como objetivo identificar quais são as possíveis contribuições do Projeto Rondon para a formação política dos estudantes na universidade pública. A metodologia teve abordagem qualitativa, com realização de estudo de caso e entrevistas semiestruturadas. O processo de formação política vem pela possibilidade de partilhar experiências com a sociedade, pela sensibilização para as diferentes realidades e problemáticas sociais. Em relação ao Rondon, a autora aponta ressaltar o potencial interdisciplinar, dialógico e prático, como também as fragilidades com a descontinuidade das ações e a inexistência de um processo de avaliação participativa.

A produção de Melo (2017) teve como objetivo analisar a Extensão Universitária na formação dos egressos da UFPE de 2003 a 2010. A metodologia de cunho exploratório utilizou análise documental e estudo de caso. A autora aponta como principais resultados da contribuição para a formação dos egressos, a aquisição de conhecimentos e/ou experiências, a interação dialógica, bem como, o crescimento acadêmico e profissional. E como desafio para a institucionalização da Extensão Universitária na UFPE, a regulamentação e inserção do registro da Ação Curricular de Extensão como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Curso de Graduação. Ressalta a importância da curricularização da extensão para sua oficialização e fortalecimento.

A produção de Christofolletti (2017) teve como objetivo verificar quais as concepções de extensão universitária presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura do Centro

de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A metodologia possui cunho qualitativo com estudo de caso e entrevistas semiestruturadas. Como resultado o autor aponta que os documentos analisados apresentam uma concepção processual de extensão e a maioria dos profissionais entrevistados também, estes concebem a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva dialógica, entretanto, poucos concebem a extensão como um espaço de construção de uma prática crítica e reflexiva. Aponta ainda a necessidade de formulação dos PPPs dos cursos de licenciatura a fim de cumprir a meta do PNE, que instituiu 10% dos créditos curriculares a programas e atividades de extensão.

A produção de Abreu (2015) teve como objetivo a análise do desenvolvimento do Projeto de Extensão Programa Mão na Massa (MnM), na educação científica, que teve a intenção de possibilitar um intercâmbio entre estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia e Química com as escolas de Ensino Fundamental. A pesquisa tem natureza qualitativa, com metodologia pautada na análise de conteúdo. O estudo evidenciou que a articulação entre universidade, escolas da educação básica e extensão universitária, com respeito a forma de agir e as políticas de acesso aos indivíduos e aos coletivos locais pode promover uma experiência formativa para os participantes de todos os espaços. O autor pontua a necessidade de repensar a relação entre escola e universidade, que se reformulada poderá constituir outra episteme com uma tendência emancipatória.

O estudo de Santos (2013) teve como objetivo compreender a dinâmica das ações extensionistas universitárias, na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS a partir da rede de relações entre universidade e escola. A metodologia é qualitativa narrativa de cunho sociocultural, tendo como sujeitos da pesquisa professores universitários e professores da educação básica. A autora dá destaque à inter-relação entre a emergência da interação universidade escola e as atividades formativas docentes. Pontua que a dinâmica das ações se deu de forma processual pelo intercâmbio de conhecimento entre os professores, intercâmbio esse que possibilitou uma postura investigativa e problematizadora. As ações de extensão pela interação universidade e escola possuem potencial de reflexão e criação de novos saberes, que se tornam práticas formativas.

O estudo de Rabelo (2014) objetivou analisar os saberes docentes constituídos na educação não escolar na formação inicial, através da experiência do projeto de

extensão Estudar, uma ação saudável: construindo uma pedagogia hospitalar no Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão. A metodologia adotada foi uma abordagem qualitativa, com estudo de caso a partir de entrevista semiestruturada e de documentos referentes ao projeto pedagógico do Curso de Pedagogia. Houve ainda a análise de produções realizadas pelos egressos do curso que participaram desse projeto. Os resultados, segundo a autora, confirmam que a formação inicial pela extensão universitária em um espaço de educação não escolar contribui na produção de saberes voltados à humanização e à sensibilidade, além dos saberes essenciais para a formação profissional. Em relação ao currículo, foi evidenciado que a formação com participação em projetos de educação não escolar, apontam para a possibilidade de uma nova configuração curricular no curso de pedagogia, tendo em vista que a configuração atual não possibilita a práxis.

O estudo de Otalara (2014) objetivou avaliar a formação inicial e continuada de professores a partir de um curso de extensão que desenvolve materiais didáticos para pessoas com deficiência visual. A metodologia contou com a análise de conteúdo, aplicação de questionário inicial e final, materiais didáticos elaborados pelos participantes, anotações em caderno de campo e filmagens. Os dados demonstram que para os participantes a formação foi insuficiente para atuação numa escola inclusiva, tendo como caminho para essa insuficiência a formação continuada. Outro caminho apontado como alternativa viável seria a interdisciplinaridade, ao invés de disciplinas específicas, com o intercâmbio de conhecimento nas mais diversas áreas. A respeito da confecção de materiais didáticos, a autora aponta que o estudo de uma nova base teórica, baseada na Didática Multissensorial, se mostrou como alternativa viável para uma ferramenta que auxilia na formação docente.

O estudo de Longo (2017) analisou o projeto de extensão universitária “Educação Ambiental e o trabalho com valores” na UNESP de Rio Claro, no período de 2008 a 2016, como espaço de formação continuada de professores. Teve como objetivo compreender os sentidos construídos por sete professoras que participaram do projeto, discutindo seus limites e possibilidades. A pesquisa tem cunho qualitativo, e utilizou como instrumento de coleta dos dados entrevistas sem roteiro pré definido. Como aspectos positivos em participar do projeto de extensão, as professoras apontaram o ambiente de trabalho coletivo, tendo o diálogo e a troca de experiências como elementos centrais da formação; o tempo de formação para o trabalho com a Educação Ambiental,

com momentos destinados a discussão da teoria. O autor conclui que o processo de formação continuada docente necessita de uma reconstrução de valores e saberes, além de uma valorização da prática reflexiva

O estudo de Zinger (2013) analisou as possíveis contribuições da extensão para a formação política na universidade, tendo como objetivo compreender de que forma as atividades de extensão podem contribuir para uma formação mais humana e política no espaço acadêmico, fortalecendo a universidade enquanto um espaço público mais latente. Como metodologia adotou-se o estudo de caso sobre o Programa Convivências/UFRGS, edição 2011, com realização de entrevistas semi-estruturadas. Para o autor as ações de extensão possuem uma experiência potencializadora da formação na universidade a partir dos saberes plurais. E apesar das tensões em relação às concepções de extensão e as contribuições sociais, tem-se indícios que permitem pensar numa aproximação da extensão com a formação política.

A produção de Ribeiro, Pontes e Silva (2017), é um artigo científico que teve como objetivo perceber como o professor extensionista expressa a natureza da atividade de extensão em seus projetos, tendo como parâmetro de análise a aproximação e o distanciamento da potencial da extensão universitária como dispositivo formativo favorável ao exercício acadêmico-profissional, inspirado na práxis. Como metodologia empreenderam uma análise de 14% das propostas de ações extensionistas aprovadas em 2016 na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. A análise apontou que a avaliação das ações de extensão são evasivas, com instrumentos de avaliação vagos e imprecisos, como se esse processo não fosse relevante, não sendo possível identificar de fato nos relatórios se os objetivos propostos nas ações foram alcançados. Os autores concluem apontando “que a extensão precisa ser continuamente qualificada como uma formação em devir, uma política de sentido, cujo horizonte é a formação emancipatória e implicada consigo, com o outro e com o mundo” (p. 64).

O estudo de D’Aroz, Hickmann e Luz (2016) analisou a experiência de profissionais que passaram pelo Programa Incubadoras Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/UFPR). Tendo como objetivo repensar a formação do pedagogo e os desafios da profissão e da atuação no campo educacional. Utilizaram como metodologia de análise a identificação de núcleos de significação. Como resultado apresentam três núcleos de significação: formação diferenciada; o papel da universidade e os desafios da formação e da profissão. Os autores apontam que a experiência foi importante para os

participantes para a formação pessoal e acadêmica, consolidando o fazer acadêmico social e articulador da Universidade. E como dicotomia, as diferenças em trabalhar a forma e o conteúdo, embora a extensão segundo a pesquisa, seja articuladora da teoria e da prática.

O estudo de Dall'Acqua (2009) é um relato de experiência sobre atividades do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), no Campus da UNESP em Araraquara/SP. A autora destaca como pontos positivos em relação a experiência das bolsistas, o crescimento acadêmico, a aproximação entre universidade e sociedade, trabalho coletivo e a organização do conhecimento produzido para permitir a participação em eventos científicos e publicação de artigos. E como aspectos negativos dificuldades de infra-estrutura, falta de apoio institucional e ausência de material didático.

Após a análise, leitura e elaboração da síntese desses trabalhos, buscando identificar aproximações quanto ao objeto dessa pesquisa, em relação aos professores iniciantes que passaram pela extensão universitária, não identificamos a existência de produções que se aproximassem no objeto proposto nessa pesquisa.

1.3 Síntese do Estado do Conhecimento

A construção desse capítulo trouxe contribuições para pensarmos a temática dessa pesquisa. Embora não tenhamos encontrado nenhum trabalho que se aproximasse da perspectiva proposta, podemos apontar elementos importantes para compreensão do professor iniciante e seu percurso formativo, assim como compreender a relação das ações, atividades, projetos e programas de extensão com a formação de professores.

A análise das duas temáticas nos permitiu identificar limites e potencialidades da formação do professor iniciante e a extensão universitária. Pensando que as partes ou seja, as duas temáticas, contribuem para pensar o todo que constitui essa pesquisa, realizaremos esses apontamentos de forma conjunta.

A respeito das potencialidades, os estudos evidenciaram a necessidade de uma formação na perspectiva de *continuum*, que não se limita apenas a formação inicial, como base docente para o exercício profissional, sendo necessário um maior incentivo para a formação continuada, principalmente para os professores em início de carreira. Os estudos apontam também que as ações de extensão e o ambiente de trabalho podem ser espaços de formação contínua, que se relacionam de forma mútua, tanto na

formação inicial quanto continuada, tanto para os estudantes quanto para os professores, no qual ambos aprendem simultaneamente elementos para a formação e atuação profissional, através da relação individualidade e coletividade, pelo compartilhamento de experiências e saberes.

Outro aspecto recorrente nos trabalhos analisados, se refere a unidade entre teoria e prática, que constitui a práxis. Para Gramsci (1999) a relação dessa unidade pela práxis se dá pela consciência política, coletiva, gerando um movimento de transformação. E como apontado nos estudos a formação política permite aos participantes das atividades de extensão uma formação emancipadora, com a construção de um conhecimento pautado na realidade concreta, a partir da reflexão sobre teoria-prática-ação. A unidade teoria e prática se constituindo no plano do real concreto é dialética e expressa o movimento das contradições, em que ambos se negam e se contrapõem, essa visão dialética da unidade supera uma visão dicotômica posta historicamente. Ela não é direta e imediata, mas ocorre por um processo complexo e dialético, indissociável, e se separadas são reduzidas em partes, não permitindo a compreensão do todo. Diante desse contexto, muitos dos estudos analisados evidenciam a importância dessa unidade no desenvolvimento das ações de extensão, bem como, da superação de alguns desafios para os professores iniciantes e apontam ainda que quando essa relação não existe, as fragilidades, limites e desafios se tornam maiores.

Essa relação entre a unidade teoria e prática se torna um processo inerente para a efetividade da articulação do tripé universitário que poderia se dá, pelas vias da extensão. Ressalta-se ainda nas análises, como potencialidade, a possibilidade de uma formação universitária, mais plena e qualificada, levando em consideração os aspectos culturais e técnicos para uma formação de qualidade. Essa seria possível a partir da efetividade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os limites evidenciados, na maioria dos estudos analisados, ressaltam a necessidade de articulação entre universidade, escola e sociedade, que ainda é incipiente e insuficiente para uma formação universitária. Os estudos sobre os professores iniciantes assinalam que a falta dessa articulação ocasiona muitos choques de realidade e desafios que poderiam ter sido minimizados, já os estudos sobre extensão, apontam que essa relação ocorre, mas com muitas dificuldades principalmente pela falta de apoio institucional, e de políticas públicas que apresentem de forma clara, modelos de formação universitária, ou seja, completa, que de fato se efetivem e realizem a

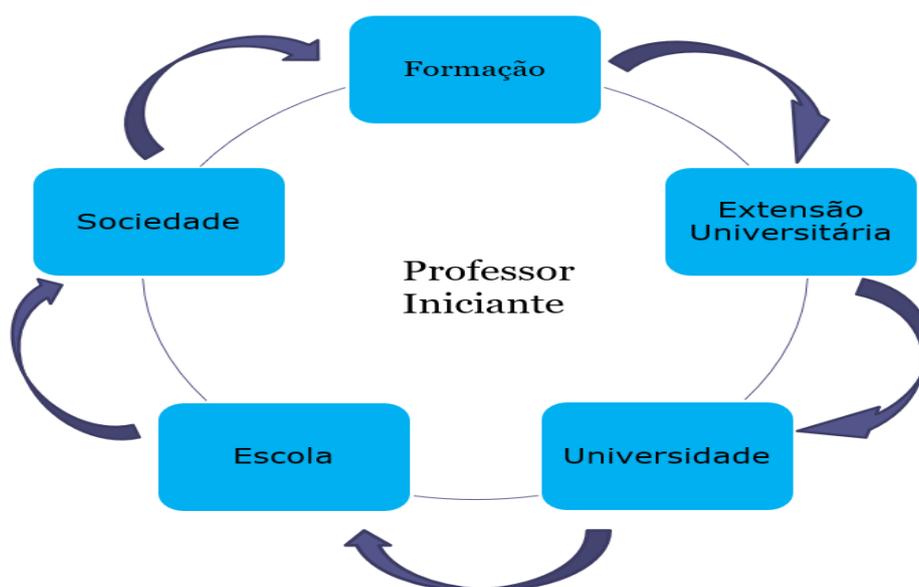
aproximação entre os sistemas de ensino, os níveis e modalidades, como espaços de articulação e diálogo para troca de saberes e experiências.

Outro aspecto destacado se refere as condições e estrutura de trabalho que geram para a docência um espaço de atuação precarizado e intensificado, tornando a inserção ainda mais difícil. Em relação as ações de extensão a falta de condições e estrutura para a execução das atividades ocasiona em descontinuidades dos projetos, com encerramentos abruptos, que interrompem os processos formativos.

Evidenciou-se também a falta de clareza quanto a concepção de formação de professores e de extensão universitária nas políticas públicas e nos documentos normativos das universidades, o que em muitos casos gera uma formação fragmentada e unilateral, que distância a teoria da prática, justamente por privilegiar mais um aspecto que outro. Gerando uma formação fragilizada, principalmente em relação a atuação profissional. Quanto a concepção de extensão, quando não se tem clareza ou não definição, e se faz de forma assistencialista, pouco contribui para uma formação universitária e para a compreensão de uma realidade concreta, que pode ser vivenciada na relação entre universidade, sociedade e escola.

Diante das potencialidades e limites apresentados pela análise dos trabalhos, se sobressai um movimento contínuo que perpassa pelas duas temáticas, e que é imprescindível para a compreensão de síntese desse capítulo. Esse movimento está sintetizado no esquema abaixo.

Figura 1 – Síntese do Estado do Conhecimento



A análise do estado do conhecimento, nos levou a compreensão de que a relação entre formação de professores e extensão universitária se dá pelo movimento entre a tríade universidade, sociedade e escola. Sendo que todos os limites e potencialidades apresentados acima perpassam por essa tríade.

A discussão entre universidade, escola e sociedade tem figurado em muitos documentos oficiais, com a intenção cada vez mais presente de acabar com o distanciamento posto historicamente. No artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a extensão aparece com a abertura para a participação popular, em que visando um atuação “em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 1996). Nesse artigo fica claro a relação dessa tríade pelas vias da extensão, como polo articulador e aglutinador de atividades que aproximem a universidade e a escola, com a participação da sociedade.

A articulação dessa tríade também pode ser evidenciada nas discussões da sociedade civil organizada, movimentos populares e entidades educacionais. Pela defesa de uma formação universitária que além de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilite uma constante reflexão sobre a realidade das escolas, como um dos elementos diferenciadores de uma formação completa.

O fato da extensão estar ligada aos movimentos sociais e a educação popular na sua origem, possibilita esse movimento de articulação e de transformação das relações e concepções. Permitindo que a universidade não feche a cortina para a realidade concreta, possibilitando um espaço de interlocução. Nessa perspectiva a extensão universitária se configura como espaço articulador, segundo o documento, política nacional de extensão universitária, essa

(...) 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 desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 10).

A extensão pode ser, diante desse contexto, e através de uma concepção processual-orgânica, um dos espaços efetivos de articulação dessa tríade, possibilitando

uma formação universitária, ou seja, completa e integral, em que os sujeitos possam logo na formação inicial, refletir e atuar na realidade concreta. Provavelmente isso reduziria muitas dificuldades encontradas no início da docência, tendo em vista que o choque de realidade seria menor, pois, esta experiência permite em sua essência uma vivência dos conflitos sociais e da realidade, com seus processos contraditórios e ambivalentes, trazendo a reflexão e amadurecimento profissional.

Diante desse contexto, compreendemos que os sentidos e significados dependem dos projetos vivenciados pelos sujeitos dessa pesquisa, em relação a concepção adotada e a forma como estes são executados. Pois, se estes possuem uma concepção processual-orgânica ou eventista-inorgânica, uma formação universitária ou fragmentada, se passaram pelo movimento entre universidade, sociedade e escola ou não, os sentidos e significados se constituíram de forma diferenciada, assim como, a construção da profissionalidade.

Dessa forma, este estudo avança ao tentar apreender os sentidos e os significados constituídos por esses sujeitos, na relação entre formação de professores e extensão universitária, pela tentativa de identificar se os sentidos e significados atribuídos pelos professores iniciantes, possibilitaram limites e potencialidades em sua formação e atuação, bem como na construção de sua profissionalidade.

CAPÍTULO II - Sentidos e Significados: perspectivas de análises do objeto de estudo

Discorrer sobre os elementos que constituem, identificam ou definem os sentidos e significados, nos leva a pensar em aspectos um pouco anteriores, que compõe esse processo de constituição e fazem parte do caminho a percorrer para essa compreensão. Parra isso, partimos de uma compreensão histórico-cultural, em Vigotsky (1991, 2001) e Leontiev (1978, 2004), tendo como base as ideias de Marx (2007).

Na perspectiva histórico-social em Vigotsky a ontogênese humana não pode ser explicada puramente por uma relação biológica entre o organismo e o meio, à que se pensar na dialética do ser social, na diferença fundamental entre o homem e o animal, que para Marx reside no trabalho, como atividade especificamente humana e indispensável à humanização, como fundamento ontológico do ser social. Conforme Marx (2007),

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

(...) O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico. (MARX, 2007, p. 32 e 33).

A essência humana objetivada pelo ato histórico que gera e fundamenta o trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si mesmo nesse processo, configura a possibilidade da história, e enquanto atividade fundamental constitui a realidade social se diferenciando de uma realidade puramente biológica e natural. As atividades práticas com objetivo específico, se constituem por ações idealizadas, pensadas antes da execução da ação. A prática enquanto atividade/ação intencional do homem determina a consciência. Ou seja, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 2007, p. 94). Ao desenvolver a atividade o homem transforma, na realidade, a natureza ceterior de seu pensamento. Essa se caracteriza por estar dotada de finalidades, com dimensão ideal e objetiva concreta, com grau de intensidade e consciência. Dessa forma o progresso do

pensamento humano que se dá pela satisfação das necessidades práticas do homem, expressam a produção material da sua existência.

Com o surgimento de novas necessidades, o homem através do domínio da natureza, pelo trabalho, produziu meios para essa satisfação e por meio delas uma realidade humanizada. Essa produção de meios se evidenciou na produção de instrumentos, que não eram meramente utilizados na ação do homem, mas que foram constituindo significação na atividade social. Os instrumentos como elementos naturais, que passaram pela transformação da atividade humana, vão adquirindo “significado objetivo de constituir-se em meio para o alcance de determinadas finalidades no interior da prática social. O homem cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária” (DUARTE, 2001, p. 153). Para a constituição desse significado o homem precisa se apropriar da lógica natural, e transformá-la em algo que possui função na prática social.

O instrumento é um objeto com o qual o homem realiza uma ação, e a ligação entre essa ação e o instrumento se dá pela consciência. “O instrumento por exemplo, não é de modo algum em si um objeto “psicológico”, todavia a estrutura interna da atividade intelectual ligada ao instrumento e ao processo de domínio do instrumento tem indubitavelmente um conteúdo psicológico” (LEONTIEV, 1978 p. 145). A mediação dessa atividade do homem transforma os processos mais elementares que constituem a ação, as operações e as significações, esse processo de transformação se cristaliza na consciência.

O instrumento é um produto cultural material, um objeto social que carrega os traços da criação humana, do trabalho historicamente elaborado. A apropriação do instrumento pelo homem, implica na reorganização dos seus movimentos, formando as faculdades motoras superiores. Vigotski (1991, p. 87) ao falar do desenvolvimento das funções superiores, em relação a internalização do processo de conhecimento, aponta que “os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo”. Assim como os instrumentos mudam historicamente, os pensamentos também se transformam historicamente e dão origem a novas estruturas mentais. A apropriação do uso dos instrumentos possui efeitos importantes nas relações internas e funcionais do cérebro. “Para isso, a consciência deve ser considerada, não como um campo

contemplado pelo sujeito no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana” (LEONTIEV, 1978, p.8). O estudo da consciência, ou seja da psique, surge no processo de interação social, que pressupõe a linguagem.

A aquisição da linguagem para Leontiev (2004) é o processo de apropriação das operações das palavras que são fixadas historicamente por significações. O processo de apropriação ou aquisição, tem como característica a criação no homem de novas aptidões e funções psíquicas, que perpassa por processos de adaptação e assimilação. A adaptação transforma as propriedades e faculdades específicas do organismo, já a assimilação ou apropriação, resulta na reprodução de aptidões e funções humanas já formadas historicamente. As aquisições ou apropriações são parte do desenvolvimento histórico, que ocorre pela “relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (LEONTIEV, 2004, p. 290). Seria esse um processo de educação, de aprendizagem.

A apropriação em Leontiev (1978) é um processo sempre ativo, ao qual o homem ao realizar uma atividade, reproduz os traços da atividade acumulada naquele objeto ou ação. O processo de objetivação do gênero humano, sendo material ou não, é cumulativo. “Assim, no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de muitas gerações” (DUARTE, 2001, p. 158). Sendo que a síntese desses processos perpassa pela cultura, no qual a formação do sujeito, resulta da apropriação dos resultados da história social. A internalização das formas culturais de comportamento reconstrói as atividades psicológicas, com base nas operações por signos.

Para Vigotski (1991) a invenção e o uso dos signos como auxiliares para solução de problemas psicológicos são semelhantes à invenção dos instrumentos. O signo seria um instrumento da atividade psicológica, como estímulos artificiais, autogerados que são orientados internamente. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (p. 30). Os signos possuem função mediadora no desenvolvimento cultural.

Para Bakhtin (2006) os signos são criados nas relações sociais de um grupo organizado, e é por meio dos signos que a consciência adquire forma e existência.

Sendo estes o alimento da consciência individual, que se faz pela lógica de uma comunicação ideológica e interação semiótica. Para o autor, todo signo

Resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo lingüístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo (BAKHTIN, 2006, p. 43).

Os signos são condicionados pela organização social e pelas condições históricas que os constitui, assim para compreender um signo é necessário a aproximação de um signo já apreendido, já conhecido. O deslocamento criativo de signo em signo para a compreensão ideológica se constitui em um elo de natureza semiótica. Para o autor tudo que é ideológico é um signo, e sem ele não existiria a ideologia. Um signo pode ser um objeto natural, específico ou de consumo, que em determinadas situações podem possuir sentidos que ultrapassem suas particularidades. “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 30). O signo e tudo o que o constitui, como reações, novos signos, ações e demais, aparecem como uma experiência e um fenômeno do mundo exterior. A expressão semiótica exterior, ou seja, a enunciação pode ser em direção ao sujeito, ou em direção a ideologia, a partir dele. Em direção ao sujeito, essa teria o objetivo de traduzir em signos interiores, como ato de compreensão puramente psicológico. Em direção a compreensão ideológica, essa seria objetiva e concreta. A enunciação, portanto, constitui a síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, ou seja, em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva, se torna fato objetivo na enunciação. E de igual modo a palavra enunciada se subjetiva, se revela como produto das interações sociais.

As significações em torno da palavra são marcadas pela individualidade e pelo contexto em que se insere. Segundo Bakhtin (1997), a palavra se apresenta ao locutor por três aspectos:

como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra

numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (p. 314).

Nesse sentido, o nosso pensamento se forma pela interação com o outro, com o pensamento alheio, esse movimento é expresso na palavra, sendo que a nossa posição em relação ao outro pode se dar na palavra alheio, em que apenas reproduzo, ou na palavra alheio própria, como síntese da relação que estabeleço com o outro.

Dessa forma, a realidade do signo é objetiva, e deve ser estudada de forma unitária. “Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída” (BAKHTIN, 2006, p. 36). Nas relações sociais todo signo ideológico é marcado por uma determinada época e tempo, bem como por determinadas organizações sociais.

Para a compreensão do signo Bakhtin (2006, p. 43) aponta que é necessário observar algumas regras metodológicas: não separar a ideologia da realidade material do signo, não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social, e não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material. O signo é criado entre os indivíduos no meio social, e tendo em vista que estes possuem individualidades em sua constituição, o objeto possivelmente também irá adquirir uma significação interindividual. Os signos portanto, possuem valores sociais contraditórios.

Os signos, são instrumentos psicológicos, que se constituem no pensamento, como objeto da consciência, como instrumentos de natureza social, em que o indivíduo pela enunciação tem contato com o mundo exterior. Os signos são constituídos nas relações sociais e por meio deles, é possível a apreensão do indivíduo, pela forma de pensar e agir. A partir da compreensão do signo, adentraremos em duas categorias centrais que o constitui e que são de suma importância para esse estudo: o sentido e o significado.

Vigotski (2001) aponta que o significado pode ser visto como fenômeno da linguagem e do pensamento ao mesmo tempo, porque é uma unidade do pensamento verbalizado. E portanto, a compreensão do significado precisa partir da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra. Quando a palavra esta sendo apreendida pelos sujeito, ela se encontra em um desenvolvimento interno e gradual do seu significado, nesse processo ela adquire a possibilidade de significar o conteúdo inserido nela. Para que o significado, enquanto pensamento e experiência, seja transmitido de forma racional a outras pessoas, ele precisa de um sistema mediador, no

caso a linguagem. A análise por unidade “demonstra que existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostra que todas as ideias contém, transmutada, uma atitude afetiva para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere” (VIGOTSKI, 2001, p.14). Ou seja, os significados expressam a historicidade do sujeito, tanto por aspectos cognitivos quanto afetivos, constituídos pela realidade material e concreta vivenciada por eles.

A palavra como mediadora, pode conter significados diferentes ou até mesmo opostos, em determinadas situações, através de conexões associativas entre os significados. Isso é possível pela formação de complexos, cuja principal função “consiste em estabelecer ligações e relações. O pensamento por complexos dá início à unificação das impressões dispersas; ao organizar elementos discretos da experiência em grupos cria uma base para futuras generalizações” (VIGOTSKI, 2001, p.77). As generalizações são conceitos, que resultam de atividades complexas, em que todas as funções intelectuais participam. O conceito seria um processo criativo que surge de uma operação complexa orientada para resolução de problemas.

A palavra não possui apenas significados, mas também sentidos que são preponderantes. Sobre isso Vigotski (2001, p. 144) aponta que:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso.

O sentido de uma palavra, portanto, é algo móvel, complexo, que se modifica de acordo com as situações e os contextos vividos. O sentido da palavra precisa ser analisado a partir de sua totalidade, das relações que a englobam, e não de forma isolada. Por conseguinte, na construção de uma frase ou discurso, o sentido prevalece sobre a palavra, pois uma palavra pode ser substituída e mesmo assim a frase ou o discurso manter o sentido original, de igual modo o sentido também se sobrepõe ao significado.

Leontiev (2004), em seu livro “Desenvolvimento do Psiquismo” desenvolve um pouco mais o conceito de sentidos e significados. Para ele as significações são um

sistema de interações, ligações e relações objetivas sobre um fenômeno ou objeto, que são refletidas e fixadas pela linguagem, como conteúdo da consciência social, seria uma generalização da realidade cristalizada e fixada na palavra ou na locução. “A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência generalizada e refletida” (LEONTIEV, 2004, p. 101). Enquanto fato da consciência individual, constituída de historicidade, a significação não é puramente psicológica, mas é dotada de conteúdo objetivo.

A significação como reflexo da realidade independe da relação pessoal do homem com esta realidade, tendo em vista que o sistema de significação foi elaborado por um acúmulo histórico material. Entretanto, a significação na assimilação psicológica vai depender do grau dessa assimilação e como ela influi na personalidade dos sujeitos, bem como, do sentido subjetivo e pessoal que ela possui.

Os sentidos atribuídos pelos sujeitos possuem caráter subjetivo, e como tal, dependem da motivação que os estimula para a realização das atividades ou ações desenvolvidas, ou seja, dependendo da motivação empreendida na ação, os sentidos constituídos serão distintos. Dessa forma, os sentidos não são puros, são parte integrante do conteúdo da consciência, assim como a significação, e é pela consciência que os dois se fundem. Os dois estão “intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente, ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido” (LEONTIEV, 2004, p. 104).

A distinção entre sentido e significado, em nível de consciência, em muitos casos é nítida. Por exemplo, a consciência de um acontecimento histórico, como a lei Áurea de 1888, compreende uma significação de uma data e uma determinação, mas isso não exclui o fato de que ela possa ter vários sentidos, um sentido para os escravos, outro para a aristocracia, outro para os senhores de escravos e etc. Ou seja, o conhecimento sobre o acontecimento não mudou, a data histórica não mudou, o que muda não é a significação, mas o sentido atribuído. Assim, a distinção

Do sentido pessoal e da significação, propriamente dita, é indispensável sublinhar que esta definição não concerne a totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente com aquilo para que está orientada a atividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação com os fenômenos objetivos conscientizados. (LEONTIEV, 2004, p. 105).

No entanto, para que o sentido possua essa relação conscientizada, ele precisa estar penetrado nas significações, caso contrário este ainda não seria consciente para o homem. “Pois um sentido não objetivado e não concretizado nas significações, nos conhecimentos, é um sentido ainda não consciente, que não existe ainda totalmente para o homem” (LEONTIEV, 2004, p. 145). O sentido como reflexo da consciência também pode existir nas relações coletivas.

No entanto, com o desenvolvimento da sociedade capitalista e alienação da vida, os sentidos e significados podem também ser alienados.

A “alienação” da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem (LEONTIEV, 2004, p. 130).

Tendo em vista que o sentido depende da motivação, temos na atividade desenvolvida no contexto do capitalismo, uma significação social do produto do trabalho conhecido pelo trabalhador, mas também com um sentido do produto do seu trabalho estranho à ele. Contudo, essa mesma relação alienada do trabalho, provocada por condições precárias, por vezes por relações sub-humanas, gera nos homens, nos trabalhadores, o sentido de coletividade, conservando o sentido humano das relações reais. Leontiev (2004) aponta que ao analisar a conjuntura vivida pelo homem na sociedade capitalista, imediatamente se

[...] descobre não apenas a sua dualidade, mas também a sua contradição interna. Nestas condições, a vida do homem não se partilha pura e simplesmente entre o seu próprio homem, a sua vida é “una” na sua totalidade. Razão por que ela reveste também a forma de uma luta interior que traduz a resistência do homem à própria relação que o submete. O fato do sentido e as significações serem estranhas uma às outras é dissimulado ao homem na sua consciência, não existe para a sua introspecção. Revelasse-lhe todavia, mas sob a forma de processo de luta no interior aquilo a que se chama correntemente as contradições da consciência, ou melhor, os problemas de consciência. São eles os processos de tomada de consciência do sentido da realidade, os processos de estabelecimento do sentido pessoal nas significações (LEONTIEV, 2004, p. 136).

Diante desse contexto, o sistema de significações exprimi conteúdos diversos, opostos, por vezes com representações radicalmente diferentes, oriundas inevitavelmente da organização de uma sociedade de classes. As representações do mundo, os sentidos, são diferentes e também contraditórios, embora isso não determine diferenças de linguagem, de significações verbais. Como em Bakhtin (2006), os signos

são ideológicos, no contexto do capitalismo os sentidos e significados, como elementos do signo, também podem estar imbuídos de ideologia e por ela modificados, perpassando por movimentos de transformação e contradição.

Na conjuntura de uma sociedade de classes, a apreensão dos sentidos e significados necessita de um processo de mediação. No qual o uso dessa categoria “mediação”, nos permite romper as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 225). Pela mediação é possível realizar uma análise das determinações de um processo dialético, que não se dá de forma linear e imediata. Em que os sentidos e os significados se constituem por uma unidade contraditória e dialética, do simbólico e do emocional.

Em síntese, o significado ou significações, constituem a unidade do pensamento e da linguagem, são conteúdos instituídos, fixos, dotados de uma dimensão afetiva e intelectual. Estes expressam a materialidade histórica do sujeito, por meio de um sistema de interações, ligações e relações objetivas sobre um fenômeno ou objeto, que são refletidas e fixadas pela linguagem, como conteúdo da consciência social, como realidade cristalizada e fixada na palavra ou na locução. O significado é um reflexo da realidade, no entanto, ele pode refletir a realidade concreta ou uma realidade refratada, distorcida, alienada.

O sentido é complexo, fluido e dinâmico, e se modifica de acordo com as situações e os contextos vividos. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos possuem caráter subjetivo, e como tal, dependem da motivação que os estimula para a realização das atividades ou ações desenvolvidas. O sentido depende do motivo, e pela relação subjetividade e objetividade, se constitui de forma diferente para cada um, através das vivências experienciadas e do contexto histórico social em que este se encontra.

Evidenciamos que a participação dos sujeitos dessa pesquisa em atividades de extensão, de forma consciente, com finalidade e motivações estabelecidas, constitui significados e sentidos que se objetivam no pensamento e se materializam como produto social, podendo gerar mudanças e transformações no processo formativo e na atuação desses sujeitos, enquanto professores iniciantes. Tendo em vista que estes foram levados a participar dessas atividades por algum motivo, e compreendendo que os

sentidos são constituídos por motivações, podemos inferir que a participação em ações de extensão evocam sentidos e significações, que refletem a realidade vivenciada.

Contudo, tomando a direção do estudo na perspectiva teórico metodológica do materialismo histórico dialético, entendemos que a apreensão desses sentidos e significados se dá dentro da conjuntura de uma sociedade de classes, em que o trabalho é precarizado, intensificado e alienado e, portanto, essa apreensão necessita de um processo de mediação, que possibilite perceber nos sentidos e significados os processos contraditórios que englobam as partes e o todo, bem como a totalidade da relação instituída no par dialético objetividade e subjetividade, que se expressam na realidade concreta. Esse processo de mediação se dará pelos núcleos de significação, já evidenciados na introdução, como processo de compreensão histórico dialética da materialidade dos processos sociais.

Portanto, compreensão de como os significados e os sentidos são construídos e constituídos na realidade concreta, nos permitiu nesse interim, apreender pela empiria, no processo de mediação, quais são os sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante, que atua na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, à extensão universitária.

CAPÍTULO III: Formação de Professores e Extensão Universitária: Reflexões a partir dos Documentos Oficiais.

Esse capítulo tem o objetivo de contextualizar a formação de professores e a extensão universitária através da análise de documentos educacionais produzidos após o período de redemocratização do país, buscando também identificar qual a concepção de formação presente nesses documentos.

O período de redemocratização do país foi marcado pelo fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores das classes populares. Esse movimento possibilitou a discussão e elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de uma formação completa. Pois, a indissociabilidade enquanto eixo da formação acadêmica apresenta uma perspectiva que transcende a sala de aula e estabelece um espaço de construção do conhecimento, de forma crítica e participativa, com a flexibilização dos currículos e a participação da sociedade.

Nessa perspectiva, a extensão universitária ganha uma visibilidade maior a partir da redemocratização do Brasil com a constituição de 1988, que representa um marco na questão da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, em seu artigo 207, apontando que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Esse artigo representou uma conquista dos professores e sociedade civil pela busca por uma formação não fragmentada.

Com a nova constituição e as mudanças propostas por ela, se estabelecem intensas discussões sobre uma nova legislação educacional que compreendesse os elementos de uma sociedade democrática, entretanto, a nova LDB condizente com esse período de redemocratização só foi sancionada quase uma década após a Constituição Federal.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, e com a efervescência das discussões sobre formação de professores, teremos muitas críticas, principalmente aos artigos 62, 63 e 64 que causaram impactos iniciais na formação. O Art. 62 estabelece que a formação docente para atuar na educação básica pode ser feita em universidades ou em institutos superiores, admitindo para o magistério uma formação mínima em nível médio, na modalidade Normal. O Art. 63

determina que os institutos superiores manterão “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (LDB, 1996). O Art. 64 estabelece duas instâncias para a formação dos profissionais da educação, graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, no que concerne à administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Scheibe (2003) e Lima (2003) ao tecerem suas críticas sobre os artigos dispostos acima, ressaltam principalmente a problemática em relação ao curso de pedagogia. Assinalando para a possibilidade da extinção gradativa do curso, uma vez que a modalidade normal ainda é admitida. A distinção de formação entre universidades e institutos de educação, se daria segundo Scheibe (2003) “talvez porque seja do interesse dos nossos definidores de políticas livrar as universidades do peso das funções consideradas "menos nobres", como a de formar professores” (p. 193). A autora resalta ainda a promulgação do “Decreto n.3.276/99 que proibia a formação de professores no curso de Pedagogia” (p.194). Esse decreto inadmissível, foi considerado por alguns como um acidente, e como aponta a autora, de tão absurdo e inconstitucional, teve que ser corrigido pelo Decreto 3.544/00 garantindo a continuidade de formação de professores pelo curso de pedagogia.

As discussões em torno desse sistema dual de formação de professores, também suscitou discussões sobre as condições de formação inicial dadas pela estrutura da universidade e pelos cursos normais superiores em institutos de educação. No qual, se entende que pelo princípio estabelecido na CF 88 de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a Universidade se constitui como *locus* privilegiado de uma formação indissociável. Por conta dessa discussão em torno da problemática da formação inicial, teremos a defesa das entidades e movimentos sociais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras e o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão, por uma formação universitária.

O Boletim DA ANFOPE N°. 14 de 2001, com o apoio das demais entidades, ressalta a distinção dessa formação, ao apontar que

O cuidadoso processo de formação implementado, além de, no seu cotidiano, integrar ao ensino as atividades de pesquisa e extensão, destas se beneficia diretamente através da constante reflexão sobre a realidade das escolas e da construção sistemática de novos conhecimentos decorrentes da pesquisa desenvolvida por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação bem como da intensa atividade de extensão que caracteriza a interação entre as Faculdades de Educação e o sistema educacional formal e não-formal; é esta inter-relação a cada dia mais acentuada nas universidades que estabelece a diferença fundamental entre uma formação universitária e aquela oferecida por qualquer outra instituição (ANFOPE, 2001, n.p).

A formação universitária se constitui de forma mais plena e qualificada, promovendo uma formação cultural e técnica de qualidade aos profissionais da educação. Ao pensar que o princípio da indissociabilidade é facultativo aos institutos superiores, pode-se perceber uma clara diferença posta na formação possibilitada nesses diferentes espaços. E ao compreendermos a importância da pesquisa e da extensão, juntamente ao ensino, para a formação de professores, defendemos a concepção de uma formação universitária.

Já ao que concerne a extensão universitária a LDB 9.394/96, em seu Art. 43 institui como finalidade da educação superior, nos incisos

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (LDB, 1996, n.p).

Nesse artigo a extensão universitária passa a ser uma finalidade da educação superior com vistas a participação popular, reforçando a relação entre universidade e sociedade, e universidade e escola, na tentativa de aproximação e superação do distanciamento promovido historicamente, em que a universidade se constituiria como um espaço elevado da sociedade. Importante salientar que o inciso VIII foi incluído pela Lei nº 13.174, de 2015, ou seja, a discussão e instituição da aproximação entre os dois níveis de ensino, só foi estabelecida em lei em 2015, quase duas décadas após a sanção da LDB.

No Art. 44 sobre a abrangência de cursos e programas da educação superior tem-se cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão que aparece no

inciso IV estando estes abertos a “candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” (LDB, 1996). O artigo 52 discute sobre as questões que caracterizam a universidade e apontam estas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (LDB, 1996). Já no Art. 53 que versa sobre a autonomia assegurada às universidades e suas atribuições, especificamente no inciso III se estabelece os planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

Por fim, o último artigo em que a extensão aparece, se destina ao recursos públicos, no qual aponta que “§ 2º as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo” (LDB, 1996). Considerar o financiamento das atividades de extensão é muito importante para a sua oficialização, embora que se pensarmos que pelo princípio da indissociabilidade a divisão dos recursos deveria seguir um padrão igualitário, a perspectiva histórica aponta para o privilegio da pesquisa em detrimento da extensão, e se considerarmos a autonomia universitária na decisão de divisão desses recursos, pode ser que essa divisão não seja equânime.

Em suma, existe uma tentativa de apresentar uma concepção acadêmica e formativa, rompendo com a lógica histórica no Brasil da extensão assistencialista e promotora de eventos. Embora, em alguns incisos ainda se encontre essa concepção, a LDB 9.394/96 representa uma possibilidade de avanço na curricularização da extensão e na sua oficialização.

A LDB ainda tem em seu texto a proposta e a intenção de instituir a década da educação, estabelecendo em seu Art. 87 o prazo de um ano após sua publicação para o encaminhamento do Plano Nacional de Educação – PNE, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Contudo, com a morosidade do sistema político e com a efervescência das discussões em torno do PNE só teremos sua aprovação em 2001, com a Lei nº 10.172.

O PNE 2001-2010 possui algumas metas direcionadas a formação de professores. Na meta 5 estabelece um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, apontando para que em “cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior” (PNE, 2001, p. 12). Preve ainda a ampliação da

oferta de cursos de Formação de Professores da educação infantil, com foco prioritário nas regiões com maior déficit de qualificação. Bem como, o estabelecimento, em um ano, de forma emergencial, de um programa para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática. Em relação a valorização dos profissionais da educação, o PNE aponta que “faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (PNE, 2001, p. 6). Segundo Gatti, Barretto e André (2011) ao se referirem a proposição de valorização posta no PNE, apontam que “as políticas de carreira docente nas instâncias de gestão pública não estão dando conta de oferecer perspectivas profissionais justas a esse conjunto de trabalhadores” (p.141). Dessa forma, mesmo o PNE sendo uma lei aprovada no Congresso Nacional, não possuiu força suficiente para assegurar suas metas.

Ao que concerne a extensão universitária, teremos as metas 21, 22 e 23 do PNE (2001). As duas primeiras visam:

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão (PNE, 2001, p. 36).

As duas metas dispostas acima apresentam a extensão universitária pela relação universidade e sociedade, na qual, em uma se aponta para o esforço de resgate de uma dívida social e educacional e a outra para a participação efetiva da sociedade civil no acompanhamento das atividades universitárias. Percebe-se mais uma vez a tentativa de estreitamento e aproximação da universidade com a sociedade, que vem figurando nos documentos pelas vias da extensão.

A meta 23 é mais expressiva, por apontar caminhos para a curricularização da extensão universitária, visando

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (PNE, 2001, p. 36).

Essa meta avança na discussão da curricularização ao assegurar 10% do total de créditos para atuação em ações extensionistas, no entanto, se limita apenas as Instituições Federais, não extendendo essa delimitação para todas as instituições de ensino superior. Além disso, essa meta não se efetivou de fato nos currículos das instituições, gerando apenas discussões a respeito.

Juntamente a aprovação do Plano Nacional de Educação tem-se a aprovação do Plano Nacional de Extensão Universitária - PNEU, em 2001, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto. O PNEU (2001) vem propondo uma nova concepção de extensão, ancorada numa dimensão processual e acadêmica, que de fato se articulasse com o ensino e a pesquisa, compreendendo essa indissociabilidade como função inerente à universidade, rompendo com a concepção assistencialista de prestação de serviços, disseminação de conhecimentos e difusão cultural. No qual a relação entre universidade e sociedade pela

produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade (PNEU, 2001, p. 4).

O PNEU (2001) busca em uma das suas metas a institucionalização e integração curricular da participação da extensão, em um período de quatro anos. E ao contrário do PNE o documento não se posiciona em relação ao número de horas e de créditos destinados as ações de extensão. Não possuindo também nenhuma meta voltada diretamente para a formação de professores.

No ano seguinte teremos duas resoluções a respeito da formação de professores para educação básica. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002, p.1). Essa resolução versa sobre os princípios, fundamentos e procedimentos na organização institucional e curricular, propondo uma base comum para todas as licenciaturas. Segundo Gatti, Barretto e André (2011) “essas disposições não tiveram efeito concreto, seja pelas hegemonias interventivas de grupos de interesse, seja pela ausência de vontade ou poder político das instâncias federais reguladoras e gestoras dessa formação

em nível superior” (p. 95 e 96). Justamente pelo fato de que essa mudança seria muito onerosa, principalmente para as instituições privadas.

A segunda Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002, “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002, p.1). Essa resolução delimita o total de horas dos cursos de licenciatura e aponta as divisões da carga horária em componentes comuns. Essa divisão pressupõe carga horária para atividades científicas, mas não aponta nada sobre a extensão universitária.

Ainda sobre a Resolução CNE/CP 1, de 2002, temos o posicionamento da ANFOPE, ao apontar que a discussão das competências nesse documento refletem uma concepção nuclear de orientação para a formação, sendo esta entendida pelo movimento, como “uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também, uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho” (ANFOPE, 2002, p. 23). Essa visão limita uma formação omnilateral, tão defendida pela ANFOPE.

No documento final do XI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 2002, tem-se a defesa de uma única base comum nacional para todos os cursos de formação de professores, ancorados numa concepção de docência entendida pelo trabalho pedagógico, que se orienta por uma: Sólida formação teórica e interdisciplinar; Unidade entre teoria/prática; Gestão democrática; Compromisso social; Trabalho coletivo e interdisciplinar; concepção de formação continuada e avaliação permanente. O movimento apresenta como princípios em defesa de uma política de formação de professores, a compreensão de que essa deva ser por um *continuum* - formação inicial e continuada. No qual, a aproximação entre escola e universidade se daria pela formação continuada.

Após a aprovação da resolução CNE/CP 1, de 2002, se estabeleceram discussões em torno da formulação de Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. E a ANFOPE, juntamente a outras entidades, realizou apontamentos para as diretrizes do curso de pedagogia, presentes no documento final do XII Encontro Nacional de 2004. Essa se posiciona em contraposição a visão fragmentada e tecnicista de formação, defendendo para o curso de pedagogia, uma formação unificada, tendo como base a docência e, conseqüentemente, outras funções técnico-educacionais (ANFOPE, 2004).

Em 2005, tem-se a aprovação da Lei Nº 11.180, De 23 de Setembro de 2005, que institui o Programa de Educação Tutorial – PET, estando este “destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET”. Posteriormente o PET foi regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007. Mas apenas com a portaria nº 976/2010, que se tem inovações na estrutura do programa, o qual passa a ser orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que deve possibilitar e contribuir para a elevação da qualidade de uma formação acadêmica ampla. Após a portaria de 2010, a proposta do PET se constitui em uma das mais completas políticas de formação no âmbito da indissociabilidade. O artigo 2 dessa portaria, explicita os objetivos do programa, que são:

I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior; VI - introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; VII - contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; e VIII - contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior-IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero (BRASIL, 2010, p. 40)

Embora o documento normativo incentive a expansão do programa, este é opcional as instituições de ensino superiores, sendo criados conforme processo de seleção definido em edital. Assim, o processo de expansão depende do interesse dos departamentos das instituições de ensino superior. Sendo a natureza dessa política uma das mais completas no âmbito da formação.

No ano seguinte, tem-se a aprovação do Decreto Nº 5.800, de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, tendo como finalidade o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a intenção de interiorizar e expandir no País a oferta de cursos e programas de educação superior. Um dos objetivos da UAB seria oferecer cursos de licenciatura, prioritariamente, e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. O documento não aponta diretrizes para o desenvolvimento da formação nessa modalidade e não menciona se esta poderia ser desenvolvida pelo princípio da indissociabilidade.

No ano de 2006, tem-se a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, sendo estas aplicáveis a formação inicial para o exercício da docência. Na discussão aqui proposta, faz-se necessário apontar aqui os artigos 6, 7 e 8. No Art. 6 a extensão aparece pelos núcleos de estudos básicos e núcleo de estudos integradores, como elemento de enriquecimento curricular. No Art. 7 com a divisão da carga horária do curso, sendo destinado no inciso III, 100 horas de atividades teórico-práticas, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. E no Art. 8 a extensão aparece como atividades complementares do projeto pedagógico da instituição. Assim, temos também um apontamento das diretrizes para uma curricularização da extensão, bem como a oficialização da mesma nos documentos oficiais das instituições.

Em 2007 teremos o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, disposto na Portaria Normativa Nº 38, de 2007. Este programa possui como um de seus objetivos o incentivo a formação de professores para educação básica, buscando fomentar a iniciação a docência de estudantes das instituições federais de educação superior. Vem ainda com o objetivo de valorizar o magistério e elevar a qualidade das ações voltadas para formação inicial de professores. Em 2010, é lançado outro documento que dispõe sobre o PIBID, o Decreto nº 7.219, de 2010, uma das principais mudanças dispostas nesse documento se refere a forma em que as instituições participaram do PIBID, passando a ocorrer por meio de seleção em editais, com propostas de projetos. Santos (2018) realizou em sua dissertação, um estudo sobre os editais relacionados ao Pibid, com foco nos objetivos dispostos nesses documentos, a autora evidenciou que um dos principais objetivos seria o incentivo pela escolha da carreira docente. Um dos objetivos evidenciados, que mais nos interessa, aponta para a elevação da qualidade da formação inicial com a aproximação e integração entre a educação superior e educação básica, ou seja, universidade e escola, entretanto, os editais não deixam claro como essa integração ocorreria e se valeriam de um referencial extensionista.

No ano de 2008, se institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT, através do Decreto nº 6.495, de 2008, sendo esse destinado a apoiar as instituições públicas de educação superior, no desenvolvimento de projetos de extensão. Possuindo como objetivos:

- I - centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação;
- II - dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo;
- III - potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior;
- IV - fomentar programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas;
- V - estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior;
- VI - contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares;
- VII - propiciar a democratização e difusão do conhecimento acadêmico; e
- VIII - fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno (BRASIL, 2008, n.p).

Esse decreto ainda determina a prestação de assistência financeira aos programas e projetos de extensão universitária de instituições públicas de ensino superior, estabelecidos por edital de chamada pública. O decreto avança ao propor em âmbito nacional um programa de extensão universitária, mas ainda possui como limite as determinações voltadas apenas as instituições públicas, o que mais uma vez reforça que a formação completa, só se dá por uma formação universitária, principalmente nas instituições federais.

Em 2009, se instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR, por meio do Decreto nº 6.755, de 2009. Esse decreto dispõe sobre a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, para os profissionais das redes públicas da educação básica. Essa política tinha como alguns de seus objetivos, a melhoria da qualidade da educação, oferta, expansão e oportunidades de cursos de formação inicial e continuada, bem como a valorização docente, com a articulação entre a teoria e a prática contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Incentivava o fomento a programas de iniciação à docência, prevendo a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e redes de ensino da educação básica. No âmbito da formação de professores, essa política apontou caminhos para avanços, no entanto, foi revogada pelo Decreto nº 8.752, de 2016.

Nesse ano ainda temos a Emenda Constitucional nº 59/2009, que mudou a condição do PNE de uma disposição transitória da LDB 9394/96 para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Com essa mudança os planos plurianuais,

estaduais, distrital e municipais devem ser construídos tendo o PNE como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

Ainda nesse ano ocorreram conferências municipais ou intermunicipais, estaduais e distritais, estabelecidas em parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, com o tema: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Essas conferências culminaram na realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010. O documento final faz apontamentos sobre a construção do Sistema Nacional de Educação - SNE, pela articulação dos sistemas de ensino, compreendendo que suas ações seriam tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino. Ao que concerne à extensão universitária o documento aponta que o SNE deveria promover: um ambiente adequado à realização de atividades de ensino, pesquisa, extensão; Disponibilidade de docentes para todas as atividades curriculares e de formação; Intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão. E ainda aponta que o

Projeto Pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão (CONAE, 2010, p. 32).

Assim, como outros documentos, o relatório final da Conae apresenta dimensões intraescolares, de aproximação entre universidade e escola. Ainda aponta elementos para a construção de uma política nacional de formação e valorização dos/das profissionais do magistério, ancorados em uma concepção de educação construtiva e permanente.

Em 2011 tem-se a aprovação do segundo Plano Nacional de Extensão Universitária – PNEU (2011), que estabelece em sua meta 1 o mínimo de 10% do total de horas curriculares em programas e projetos de extensão desenvolvidos fora dos espaços de sala de aula, devendo ser incorporada até 2015. Para o alcance dessa meta o PNEU (2011) estabelece como estratégias

- 1.1) Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes;
- 1.2) Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação;

- 1.3) Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão;
- 1.4) Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes;
- 1.5) Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas (PNEU, 2011, p. 2).

A meta 7 do Plano versa sobre a garantia de uma estrutura de financiamento das ações de extensão, com a concessão de bolsas para estudantes, professores, servidores, pós-graduandos e recém formados. Por fim, desataca-se a meta 10 que visa assegurar a incorporação nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação o desenvolvimento, através da extensão, de alguns aspectos formativos, tais como: trabalho em equipe, pensamento crítico, conhecimento da realidade nacional, cidadania ativa, justiça social e senso de solidariedade.

Em 2012 é lançado o documento, Política Nacional de Extensão Universitária, e ao versar sobre as atividades extensionistas, o documento aponta que estas “permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira” (FORPROEX, 2012, p. 20). Nesse documento, a extensão universitária é entendida como um mecanismo que estabelece relação direta entre a universidade e diversos setores da sociedade, possibilitando aos seus participantes uma atuação transformadora.

Em 2014, foi realizada a II Conferência Nacional da Educação (Conae/2014). Em seu documento final, é reafirmado mais uma vez a necessidade de criação do SNE, entendido como uma expressão institucional de esforço organizado, autônomo e permanente entre Estado e sociedade. Sobre a valorização profissional e a política de formação inicial e continuada, o documento aponta que esta

deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional o afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira, em instituições que possuam reconhecimento no MEC e que sejam comprometidas com a educação de qualidade (CONAE, 2014, p. 88).

Além de propor uma formação de professores completa, o documento ainda avança na proposição de afastamento para a formação, buscando a garantia da efetividade e ampliação da oferta de programas e ações de políticas públicas tanto para graduação quanto para pós-graduação.

No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014), no que concerne a extensão, temos o destaque para a meta 12, estratégia 7, a qual institui a necessidade de “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, n.p). A meta 12, estratégia 7, aponta para a necessidade da curricularização, e reafirma a meta 23 do PNE de 2001.

Em relação à formação de professores destaca-se a meta 15 que visa garantir, no prazo de um ano a partir da vigência do PNE, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Destaca-se também a estratégia 15.3 que visa ampliar o programa permanente de iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura.

A ANFOPE (2014, p. 29) ao se posicionar em relação a essa estratégia aponta a necessidade de “implementação de ações e políticas de acompanhamento de professores no início de carreira, com o objetivo de identificar as necessidades de formação que emergem do contato direto e cotidiano com o trabalho pedagógico da educação básica”. Ressaltando ainda que o início da docência precisa ser considerado em suas múltiplas dimensões, com a garantia de condições de trabalho e formas de superação das dificuldades. O posicionamento da ANFOPE em relação aos processos inerentes ao início da docência, reforçam ainda mais a necessidade deste estudo ao ampliar as discussões dessa etapa da carreira.

Em 2016, com a reforma do ensino médio, pela Medida Provisória nº 746, de 2016, e posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 2017, se estabelecem várias mudanças em leis anteriores, como por exemplo, a LDB, essas mudanças interferem na formação e reconhecimento docente. Ao estabelecerem que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios, pelo notório saber, sendo que para esse ser comprovado, necessitaria de: demonstração prática, experiência de trabalho, atividades de educação técnica e cursos presenciais ou a distância – sem especificação. Esses profissionais segundo a lei poderão atuar em todas as escolas do país, públicas e privadas, sem a exigência de uma formação pedagógica.

Em 2018, tivemos a aprovação do Programa de Residência Pedagógica³, instituído pela Portaria nº 38 de 2018. Esse programa tem a finalidade de apoiar projetos inovadores que articulem teoria e prática, nas instituições de ensino superior, nos cursos de licenciatura. Tendo como objetivo aperfeiçoar a formação, induzir a reformulação dos estágios, fortalecer a relação universidade e escola e promover a adequação dos currículos.

No final do ano de 2018 temos um marco importante para a extensão universitária, a aprovação da Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de Dezembro de 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Essa política define os princípios e os fundamentos para todas as instituições de educação superior e todos os sistemas de ensino. Essa resolução representa vários avanços para a discussão da extensão, o primeiro avanço se trata da ampliação das ações de extensão aplicadas a todas as Instituições de Ensino Superior. Essa resolução reforça a integralização da curricularização da extensão, como pode se perceber em seu artigo 3º

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 2).

Nesse artigo, ressalta-se a importância da indissociabilidade, apresentando a extensão como um espaço de organização da pesquisa, a extensão se configura nesse sentido, como um elemento articulador da tríade. No artigo 5º que estrutura a concepção e prática das diretrizes da extensão, teremos avanços no tocante a formação dos extensionistas, ressaltando mais uma vez a articulação entre universidade e sociedade, primando pela formação cidadã, que ocorra de modo interprofissional e interdisciplinar.

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

³ Pelo edital CAPES nº 06/2018, o Programa de Residência Pedagógica teve início em agosto de 2018 e está até o presente momento sem previsão de continuidade.

- I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Podemos inferir, que a resolução entende a extensão como um espaço de formação e desenvolvimento profissional. A concepção e prática das diretrizes estabelecido nessa resolução favorecem a constituição de uma formação crítica, emancipadora, dialógica que visa a transformação dos demais setores da sociedade.

Essa política progride ao estabelecer uma contínua avaliação da extensão no tocante ao aperfeiçoamento de suas características essenciais, que compreende o processo de indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Outro avanço importante para a extensão se refere a obrigatoriedade conferida a todas as instituições de ensino superior, de cumprirem o mínimo de integralização de 10% das ações de extensão na carga horária curricular de todos os cursos de graduação, a resolução exige ainda que os documentos normativos das instituições explicitem de forma clara as questões inerentes a extensão.

Os documentos analisados refletem contradições e marcos de seu tempo. No qual, pode-se perceber alguns avanços e também algumas limitações. No primeiro momento a extensão é oficializada pela Constituição Federal através do princípio da indissociabilidade, e passa a ganhar destaque em alguns documentos normativos. A partir dessa oficialização a discussão em torno da extensão universitária perpassa pela obrigatoriedade curricular, apontando para a problemática da curricularização da extensão. Diante disso, ao pensar que a extensão deveria ocorrer pela indissociabilidade, também é certo pensar que a mesma deveria estar presente em todos os momentos e em todo o currículo, entretanto, a conjuntura aponta para a necessidade de uma obrigação curricular para que a mesma se efetive de fato como prática nas universidades, pois historicamente ela é desmerecida diante do ensino e da pesquisa, justamente por estar em uma posição não considerada tão privilegiada pela universidade.

A crítica que se faz e que emerge dos documentos é a falta de clareza quanto à concepção de extensão adotada pelas bases normativas, bem como a falta de discussão dessa concepção pelas universidades e até mesmo pela sociedade civil organizada. Veremos um apontamento e a clareza nessa discussão, apenas nos documentos mais recentes elaborados pelo FORPROEX, e a recente Resolução CNE/CES 07 de 2018, que veem defendendo a concepção de extensão acadêmica, ou processual-orgânica como aponta Reis (1995). A clareza quanto a concepção de extensão adotada é de extrema importância para o desenvolvimento das atividades e a contribuição dessas para o processo formativo. Essa falta de clareza da concepção adotada, pode interferir no financiamento das ações de extensão e na avaliação qualitativa da oficialização e efetivação na formação e trabalho docente.

Compreendemos que a contribuição de uma concepção processual-orgânica favorece uma formação universitária, ou seja, uma formação completa/integral. Essa perspectiva foi defendida pela ANFOPE e outras entidades, logo no ano de 2001, porém nos demais documentos analisados não conseguimos identificar discussões a esse respeito.

Para se ter uma formação integral desses sujeitos, visando a totalidade dos processos históricos e sociais que os constitui, faz-se necessário pensar sobre o modelo tradicional de ensino, as pedagogias hegemônicas atuais e o modelo de formação de professores. Para Duarte (2010), as pedagogias contemporâneas apresentam uma ideia difundida, pela lógica capitalista, que vai tratar

Da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional (DUARTE, 2010, p. 35).

Para o autor é necessário superar essas pedagogias negativas, sem negar a importância da transmissão dos conhecimentos. Em consonância a esse pensamento e opondo-se à perspectiva da formação de professores no viés utilitarista, que ainda se faz presente em alguns documentos, tomamos como direcionamento para a formação de professores, pressupostos apresentados por Curado Silva (2011), de uma educação crítico-emancipadora, que entende a realidade como contraditória e dialética. A concepção apontada pela autora “busca construir uma indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que

transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano (...)” (CURADO SILVA, 2011, p.22). Dessa forma, a relação teoria e prática é uma relação entre conhecimento e transformação, e através dessa é possível se constituir uma práxis transformadora.

No campo da formação de professores, as políticas constituídas não podem figurar apenas com um caráter compensatório e limitado, ou com intenções sem efetividade. O levantamento realizado no estado do conhecimento aponta que existe uma urgência na aproximação da universidade com os sistemas de ensino, com as escolas. Retomando a discussão posta na LDB no artigo 43, podemos dizer que a extensão aparece juntamente com a realização de pesquisas pedagógicas, como estratégia de aproximação entre os dois níveis escolares, como forma de formação e capacitação dos profissionais. Por esse caráter articulador da extensão, evidenciado nesse documento, podemos também dizer que esta pode ser uma estratégia para a inserção na docência, como elemento não só de aproximação entre os dois níveis de ensino, mas também como espaço de relação entre a teoria e a prática, com a possibilidade de diálogo com a escola, enquanto espaço de trabalho e formação. Além de possibilitar uma formação mais próxima da realidade concreta e dos problemas sociais, o que poderia evitar muitas tensões e desafios para os professores iniciantes no processo de inserção na carreira.

No entanto, dados mais recentes levantados pela UNESCO sob coordenação de Gatti e Barreto (2009), apresentam que as instituições que mais formam professores no Brasil são as instituições privadas, ou seja, não são as Universidades públicas que têm a prerrogativa da obrigatoriedade da extensão que estão formando a maioria dos professores. Universalizar essa obrigatoriedade da extensão tanto no âmbito público como no âmbito privado é um enorme desafio, talvez a publicação da Resolução CNE/CES N° 7 de 2018 represente o início dessa mudança, que pode marcar de forma significativa a formação de professores ao tentar equalizar as diferenças na formação ofertada, garantindo o princípio da indissociabilidade.

Rompendo com uma perspectiva de formação utilitarista e tendo clareza quanto a concepção de extensão, bem como a aplicabilidade da indissociabilidade, pode-se romper com a unilateralidade da relação universidade e sociedade, e universidade e escola. Essa relação é evidenciada em muitos documentos, e compreendemos a extensão como possibilidade, na perspectiva de retroalimentação do ensino e da pesquisa, de

viabilizar a relação transformadora entre universidade/sociedade/escola, contribuindo para uma práxis revolucionária.

Dentro dos limites, perspectivas e contradições presentes nos documentos, é evidente o avanço da oficialização e da discussão da curricularização, bem como a possibilidade e defesa de uma formação universitária integral. Contudo, para que essa efetivação ocorra de fato é necessário a clareza dos documentos oficiais e a das políticas educacionais quanto a concepção de extensão e de formação, bem como a função social da universidade. Sendo necessário a construção de diálogos que rompam com as barreiras históricas.

CAPÍTULO IV: A construção da profissionalidade docente: apontamentos a partir da Tríade Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade

Esse capítulo tem a intenção de contribuir teoricamente com a discussão que embasa a busca pela identificação dos sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante à extensão universitária e que contribuem para a construção dos elementos estruturantes do trabalho docente e da profissionalidade.

A partir da dinâmica de interação entre os elementos que constituem e regulam socialmente a ação profissional, pela compreensão da função e natureza da profissão docente, bem como a compreensão dos conhecimentos construídos pela profissão e o conceito de profissionalidade, que distinguem a especificidade de ser professor através das marcas históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas.

Sobre o conceito e função da profissão docente, Hoyle (1980) apresenta dois elementos. O primeiro seria um termo de conotação simbólica ou ideológica, em que a profissão é desejada para melhora do próprio estatuto e das condições de trabalho. Já a categoria descritiva, no percurso histórico, consistiu em identificar as características de ocupações que eram tidas como profissão e o que as diferenciava das outras. As principais características de uma profissão segundo o autor seriam:

A sua prática está baseada num corpo de conhecimento teórico; os práticos submetem-se a um período relativamente longo de formação; há um conjunto de regras éticas orientando o comportamento do prático; os práticos beneficiam duma autonomia relativamente grande; e a própria profissão é responsável pela admissão de novos membros (HOYLE, 1980, p. 2).

Assim, o conceito de profissão se refere ao trabalhador e a sua ocupação. Em que a base de conhecimento se direciona ao conhecimento sistemático de uma prática profissional e ao domínio dos trabalhadores sobre ele. Em relação as características de uma profissão, Roldão (2010) também sistematiza uma síntese de caracterizadores, consensuais entre alguns autores, sobre o que é necessário para uma atividade ser considerada profissão, são eles:

- incide sobre a ação/função do profissional;
- é indispensável ao exercício da ação/função profissional;
- implica analisar/teorizar a ação/função profissional;
- legitima socialmente a ação/função do profissional;
- é produzido pelos profissionais no interior do seu coletivo ou comunidade;
- é controlado e regulado pelos próprios profissionais, determinando a pertença ou exclusão da comunidade profissional em apreço (ROLDÃO, 2010, p. 6 e 7).

A profissão diante dessas características e a partir das discussões de outros autores se estruturaria pela manutenção do monopólio de um saber, pela especialização de conhecimentos específicos. Essas especificidades conferiram as atividades associadas ao ensino, o *status* de semiprofissão. Para Roldão (2007) a função docente quanto ao conhecimento profissional, passou por momentos de indefinição ou tecnicização, pela perspectiva tecnocrática e/ou terapêutica da educação. Essa indefinição não permitiu o aprofundamento nem da função e nem do saber docente, o que reduziu a função docente para ações práticas com finalidades em si mesmas, em que o saber não carecia de reflexão. Essas tendências não conferiam credibilidade para um desenvolvimento e afirmação profissional.

Já para Hypolito (1991), os professores do Brasil possuem características de ambivalência entre a constituição como classe trabalhadora e a categoria profissional, devido as condições de trabalho precárias, que os distanciam da renda e do prestígio do profissionalismo. O autor aponta ainda, que de forma contraditória, essas condições conduzem os professores a uma busca incessante por regulamentação da profissão, através das lutas sindicais. Essas lutas buscam conquistas salariais, garantias de emprego, planos de carreira e outros. O trabalho alienado do professorado, segundo Hypolito (1991), se dá pela organização do trabalho pedagógico, que ocorre de forma fragmentada, na qual “a divisão do trabalho, a introdução dos especialistas, a separação entre os atos de conceber e executar, a diminuição do controle sobre o processo pedagógico, a influência cada vez menor sobre os conteúdos e métodos de ensino” (p.14), os levam a uma condição de classe trabalhadora e ao que poderíamos dizer, uma semiprofissão.

Para Enguita (1991) o professorado, passa por um movimento contraditório entre profissionalização e proletarização. Em que um “grupo profissional é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei” (ENGUITA, 1991, p. 42). Já a classe operaria, é constituída por trabalhadores que perderam ou nunca tiveram os domínios dos meios de produção, e que são privados do controle do seu processo de trabalho, da atividade produtiva e da autonomia. Diante dessa conjuntura o autor aponta que os docentes vivem uma crise de identidade, e a partir desse contexto e da conjuntura dicotômica, ele faz uma análise nos anos 90, do trabalho docente, a fim de identificar se

essa função contempla ou não, as características de profissão. As características que conferem o título de profissão seriam: competência; competência, licença, independência e autorregulação.

A competência esta associada a uma formação específica, geralmente realizada em nível universitário, com um elemento do sagrado, em que apenas um profissional pode julgar outro, ou seja, determinada profissão controla suas especificidades. Para o autor o professor tem uma competência oficialmente reconhecida, mas a problemática da formação posta nos documentos oficiais, com a permissão de atuação com formação em nível médio pela modalidade normal superior, apresenta lacunas quanto essa competência.

Entretanto, para Nóvoa (1992) desde o século XIX as escolas normais se constituíram como espaço privilegiado da profissão docente, pela produção de um saber legitimado socialmente. Para o autor as escolas normais são um espaço de afirmação profissional, com “uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992, p. 3). As escolas normais surgem como um espaço de formação, mas as motivações sociais para uma não formação universitária refletem nas marcas da profissão atualmente, pelos elementos que Enguita (1991) apresenta como proletarização do professorado.

A segunda característica, licença, refere-se ao capo de trabalho exclusivo e protegido pelo Estado, sem interferências de outras competências. O autor aponta que a docência possui um campo demarcado, apenas parcialmente, pois embora a lei não permita que outras pessoas confiram certificados de conhecimento aos alunos, ainda temos a permissão de um ensino informal. Somado a isso, tem-se atualmente na reforma do ensino médio, a alteração da LDB, com a Lei nº 13.415 que permite a atuação de profissionais com “notório saber” reconhecidos pelos sistemas de ensino, para ministrarem aulas em todo o país, essa permissão desqualifica à docência quanto a licença da profissão e a competência pelo domínio do saber, já que este não é exigido para a atuação.

A próxima característica se refere a autonomia na profissão, frente as organizações e ao cliente. Para o autor os docentes possuem autonomia parcial, nesses dois âmbitos, pois a lei reconhece o direito de participação dos pais e alunos na gestão

da escola. No entanto os docentes possuem competências exclusivas e geralmente se submetem a autoridade de outros docentes.

Por fim, temos a autorregulação, que confere aos profissionais, identidade e a possibilidade de regulação das suas próprias atuações, pelo código de ética, que supõe que esses profissionais possuam competência exclusiva. “A categoria de docentes carece de um código ético, ou deontológico (o que não significa que sejam amorais ou não possuam normas grupais informais de comportamento!) e de mecanismos próprios para julgar a seus membros ou resolver conflitos internos” (ENGUITA, 1991, p.46). o autor aponta que os professores não controlam a formação de seus membros mesmo que possam influenciar o processo.

Em relação à regulação, podemos apontar que os documentos educacionais oficiais são um dos elementos de regulação social da profissão docente situado no processo de profissionalização expressando a interdependência entre as dimensões da profissionalidade e do profissionalismo. Por um lado, os documentos oficiais definem os saberes e as expectativas quanto às atitudes profissionais, por outro estes mesmos documentos podem se configurar numa base sob a qual os profissionais se respaldam para construir seu reconhecimento social. Contudo, essa relação nem sempre é consensual, pois a definição de saberes e demais elementos para o exercício profissional na maioria das vezes não é feita dialogando-se com os sujeitos que vivem a profissão e nesse caso os profissionais não se sentem reconhecidos nestes documentos. Um dos marcos de reconhecimento da profissão, está na Constituição Federal de 1988 com a afirmação de valorização dos profissionais do ensino, trazendo assim uma dimensão profissional da docência. Contudo, a visão profissionalizante da docência pelos projetos de caráter tecnicista e instrumental se torna, segundo Weber (2003,) um obstáculo considerável para o debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino.

Para Nóvoa (1992) o confronto dos diferentes projetos passa pela formação de professores, e “é aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1992, p. 4). Em busca de melhores condições de trabalho, a luta pela formação resgata a competência e o domínio do saber, a valorização e o prestígio social, bem como outras especificidades da profissão.

A profissão em sua constituição é um terreno de disputas políticas, cheia de conflitos e contradições.

Em síntese, uma profissão expressaria uma função social que, para se afirmar como tal, define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização. Esses saberes, por sua vez, são estabelecidos por um processo longo de formação e pela organização de formas próprias de controle de seu exercício (CRUZ, 2017, p. 31)

E a partir dessa definição que compreendemos a profissão docente. Diante de todo o contexto apresentado, cabe ainda adentrarmos a três elementos que estão associados a nossa discussão: *profissionalização*, *profissionalidade* e *profissionalismo*.

A profissionalização é um conjunto de ações que definirão certos parâmetros para o exercício profissional docente, sendo compreendida ainda como um processo de socialização profissional, no qual o fazer profissional do sujeito é norteado por certos elementos que ele apreende. A profissionalização traz um crescimento no desenvolvimento profissional, melhorando direta ou indiretamente o desempenho do trabalho, pois:

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atuação de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. (RAMALHO, NUNEZ, e GAUTHIER, 2004, p. 50)

Para Hoyle (1980) a profissionalização tem duas grandes dimensões, a melhora do estatuto, com o esforço e organização da profissão para o alcance de uma profissão ideal, ou para manter e melhorar a posição privilegiada, essa posição pressupõe um longo período de formação, o controle das atividades da profissão, da formação e dos futuros membros de profissão, e um corpo qualificado. A outra dimensão se refere a melhora da prática, pela melhora contínua das competências e conhecimentos da profissão. Relacionado também a ideia de estatuto, Nóvoa (1991, p. 122) aponta que a profissionalização é um processo que “envolve, entre outras coisas, o esforço de um grupo ocupacional para efetuar uma mudança tanto nas tarefas em que exerce quanto em sua posição na sociedade”. Para o autor esse processo não ocorre de forma endógena, mas parte do lugar que ocupam e das relações de produção, no qual a última etapa do processo de profissionalização docente, corresponderia a tomada de consciência desses pelos seus interesses enquanto grupo profissional.

Já para Enguita (1991) a profissionalização não é um sinônimo das características de conhecimento, capacidade, qualificação, formação e outros aspectos

associados, “mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (p.41). Essas relações provocaram uma instabilidade no professorado, em que as condições de trabalho, o desprestígio social, culminaram num processo de ambivalência entre profissão e classe trabalhadora. Esse movimento colocou os professores de certa forma, em um limbo entre a profissionalização e a proletarização. A proletarização pressupõe que

além da força de trabalho ser vendida, o trabalhador não possui nenhum controle sobre os meios de produção, sobre o objeto e o processo de trabalho. Não possui autonomia, constituindo-se num trabalhador coletivo. Seu saber, ao longo do desenvolvimento do processo de trabalho, é apropriado pelo capital e incorporado ao processo de produção. Passa, o trabalhador, por um fenómeno de desqualificação (HYPOLITO, 1991, p.13).

Em consonância, Enguita (1991) aponta que o processo de proletarização é prolongado, desigual e marcado por vários conflitos. A categoria docente incorpora elementos da profissionalização e da proletarização ao mesmo tempo e de forma ambígua, colocando-os em uma situação intermediária e contraditória. Em relação a essa dicotomia, em que um aponta para o tempo profissão e o outro para o termo trabalho, Cruz (2017) aponta que para alguns estudiosos, o termo profissão em contraponto ao trabalho,

não atenderia ao real concreto do que é a divisão de classes no contexto do capitalismo e que esta compreensão de profissão, por vezes, pode legitimar uma concepção liberal unívoca de análise de como o homem vende sua força de trabalho destituída de um olhar mais crítico das múltiplas determinações do capital (CRUZ, 2017, p. 31).

Entretanto, para Enguita (1991) existem fatores que favorecem a profissionalização, mais especificamente a natureza do trabalho docente, que não se enquadra a padronização, fragmentação extrema e nem a substituição da atividade humana. Outro aspecto importante é a consequente elevação de requisitos para a titulação e reconhecimento da função docente. Em que os processos de reivindicação pelo reconhecimento do profissionalismo, refletem a busca por melhores condições de trabalho e resistência ao processo de proletarização.

O profissionalismo como dimensão da profissionalização, nos remete aos aspectos que são confirmados ou aceitos pelos sujeitos que exercem a profissão, legitimando a função social que exercem definindo assim um *status* social. É no profissionalismo que se tem a adesão dos sujeitos às normas coletivas do grupo

profissional que darão legitimidade a profissão. Se refere “à reivindicação de *status* do exercício profissional que os sujeitos desenvolvem frente à sociedade, a fim de legitimar as qualidades específicas e complexas que separam uma profissão da outra, mediante um processo de negociação” (CRUZ, 2017, p.43), levando em conta a necessidade de um processo de formação específica.

Para Hoyle (1980, p. 4), o profissionalismo se refere “a um compromisso entre os membros duma ocupação em relação à melhoria do estatuto e as estratégias utilizadas particularmente pelas associações ou pelos sindicatos para chegarem a este fim”. Dentro da visão social do trabalho, o *status* está ligado a ideologia dominante de uma sociedade, baseando-se sobre o saber científico, nesse sentido:

O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente (RAMALHO, NUNEZ e GAUTHIER, 2004, p.53).

O profissionalismo e a profissionalidade são dimensões micro, da profissionalização. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) a profissionalização do ensino implica na construção da profissionalidade uma vez que esta diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc, do agir profissional. Cruz (2017) baseando-se em Bourdoncle (1991) destaca que esses dois processos o da profissionalidade e do profissionalismo são dimensões interdependentes e não hierarquizadas da profissionalização que culminam na melhoria das capacidades dos conhecimentos realizados na profissão, sendo estes mediatizados pela adesão do grupo profissional dos elementos de reconhecimento social construídos interno e externamente a profissão.

Com isso, a profissionalidade retrata as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo os processos da profissionalização. Sendo estes construídos, com as formas de apoio aos princípios de ação da prática profissional expressos pelo profissionalismo por meio do diálogo, que nem sempre é consensual. Refere-se ainda ao caráter profissional de uma atividade e à identidade de uma determinada profissão. Ramalho, Nunez e Gauthier (2004) também expressam que é através da profissionalidade que o professor adquire os conhecimentos necessários para desempenhar sua atividade docente e os saberes de sua profissão, sendo que esta:

(...) é um conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, agora já manifesta em termos de competências de um dado

grupo, e que expressa elementos da profissionalização (RAMALHO, NUNEZ e GAUTHIER, 2004, p. 53).

Braem (2000) ao realizar um estudo sobre a profissionalidade na França, ressalta que essa é compreendida basicamente por dois aspectos, a qualificação e a competência, no qual o segundo se constitui por um princípio individual e um coletivo. “Assim, definimos a profissionalidade como um tríptico que inclui um objeto, um sistema de avaliação e uma deontologia que permite a implementação desse sistema de peritagem” (p. 23). Seria a dimensão individual o elemento definidor da profissionalidade. Para Hoyle (1980, p. 4) a “profissionalidade é reservado para as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa”. O autor apresenta ainda duas distinções da profissionalidade, restrita e extensa. A profissionalidade restrita é intuitiva, com foco na sala de aula, e na experiência em detrimento da teoria. Já a profissionalidade extensa situa a sala de aula dentro do contexto educacional largo, e realiza comparações do trabalho docente, o profissional localizado nesse âmbito se interessa pela teoria e o desenvolvimento da educação.

Para Roldão (2005) a construção da profissionalidade docente está associada ao processo de institucionalização da necessidade de formação para o exercício da função docente. Sendo um conjunto de atributos, construídos socialmente, que distinguem muitos tipos de atividades igualmente relevantes e valiosas de uma profissão. A autora procurou analisar a natureza e os limites da profissionalidade para a atividade docente, a partir de quatro caracterizadores ou descritores, são eles:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle e sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p.109).

Na análise desses construtos, a autora aponta que a escassez do poder sobre a matéria do seu trabalho dificulta a constituição de coletivos autônomos, que se auto organizem em torno do saber próprio da função. Esses dois caracterizadores da profissionalidade são uma das limitações mais serias quanto ao estabelecimento social

do estatuto de profissionais. Os outros dois construtos, função que delimita o que é ser professor e saber o que é necessário para exercer essa função, são trabalhados pela autora pela docência no ensino superior. A esse respeito, seria para ela, o saber específico, o elo mais fraco na construção social da afirmação profissional, por causa da concepção de que a “função de transmitir um saber deixará a curto prazo de ser socialmente relevante na medida em que o saber está hoje disponível de muitas outras maneiras que não a fala do professor” (ROLDÃO, 2005, p. 116). A função docente, se configura por uma “dupla transitividade – o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém” (p. 116). Assim, o professor é responsável pela mediação entre o saber e o aluno. Por meio dessa perspectiva, a autora reforça que o “estatuto de profissionalidade, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteduinais idênticos, não saberão fazer” (p. 117). Essa seria a natureza profissional do saber docente, o que o diferenciaria de outras profissões e lhe confere profissionalidade.

E é por meio desses atributos e pela natureza da função e do saber que a autora defende que todos os professores possuam a exigência científica da formação, independente do grau ou campo de especialização. Corroboramos essa prerrogativa por entender a importância da formação para a profissionalização e constituição da profissionalidade, bem como, para o alcance de condições melhores de trabalho e valorização social.

A profissionalidade é “tomada como conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhadas entre pares, com o intuito de buscar uma identidade para a profissão” (CRUZ, 2017, p.24). Sendo marcada por modelos sociais do que é ser professor e as características já citadas anteriormente, da sua atividade profissional, assim:

o conceito de profissionalidade docente situado no contexto de formulação da categoria trabalho como condição ontológica de constituição do ser social que por meio do trabalho modifica a natureza e a si próprio, tanto como indivíduo singular, mas, principalmente, como gênero humano construtor de uma historicidade que é passível de compreensão em sua trama de relações e de, por essa mesma capacidade, transformação (CRUZ, 2017, p. 35).

Para a autora o conceito possibilita pensar nos modos como o trabalho é desenvolvido, enquanto atividade criadora e imaterial. Nas especificidades que indicam

as contradições e ambivalências das marcas históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais.

É por esse entendimento que buscamos nesse trabalho, apreender as marcas sociais que constituem a profissionalidade e identidade do professor iniciante, e como a extensão universitária pode contribuir para essa construção. Ao tomar como base o processo subjetivo dos contributos da formação para constituição dos marcos da profissionalidade, bem como os processos coletivos, compreendendo que essa constituição pode apresentar similaridades e/ou diferenças para cada sujeito. Tomando como base, o par dialético objetividade e subjetividade, na busca pela identificação dos elementos estruturantes do trabalho docente e as relações com a construção da profissionalidade. Bem como a constituição dos sentidos e significados, que perpassam por esse par dialético. Pois, assim como, a profissionalidade é construída e constituída historicamente, pelos processos e marcas sociais, os sentidos e significados também são, sendo que um pode influenciar no outro, ou seja, pela relação dialética, as marcas da profissionalidade, diferentes ou não, para cada professor, podem constituir sentidos igualmente diferentes ou similares.

O significado como reflexo de uma realidade concreta ou refratada, expressando a materialidade histórica, e as relações objetivas e o sentido com caráter subjetivo que depende de motivações, nos permitirá pela relação objetividade e subjetividade compreender os aspectos que os constituem, e nesse interim possivelmente identificar os construtos da profissionalidade.

CAPÍTULO V: Construindo Sentidos e Significados Sobre a Extensão Universitária com os Professores Iniciantes

5.1 Identificação e caracterização dos professores iniciantes que participaram ou participam de projetos de extensão

Os sujeitos dessa pesquisa são professores concursados da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF), que se encontram em início de carreira e que participaram ou participam de Programas e Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEACs), alocados na Faculdade de Educação.

Para identificação desses sujeitos, percorremos um caminho que teve início na secretaria de extensão da faculdade de educação, solicitamos uma lista com todos os alunos egressos que participaram de projetos ou programas de extensão, no entanto, essa informação não estava disponível, pois a secretaria não possui esse controle. Como alguns projetos tinham sido encerrados por motivo de aposentadoria ou pela saída dos professores que coordenavam da universidade. Buscamos outra alternativa para encontrar esses sujeitos, que se mostrou eficaz, foi pelo controle dos coordenadores das ações de extensão, que ainda possuíam o contato desses participantes. Dessa forma, instauramos uma rede de apoio que se deu por um movimento de contato individual com os coordenadores e os próprios participantes da pesquisa, que foram indicando outros sujeitos que se enquadravam no perfil.

Pela definição dos sujeitos e o levantamento realizado com o apoio dos coordenadores e participantes dos projetos de extensão, realizamos um contato prévio com todos os possíveis participantes da pesquisa. Desta feita, identificamos um total de 16 professores que se enquadram no perfil estabelecido. Ressaltamos que esses professores estavam alocados em diferentes regiões administrativas do DF.

Iniciamos as entrevistas no final de 2018, o roteiro se encontra no Apêndice A. Após todas as entrevistas realizadas iniciamos o processo de transcrição dos áudios. Com a organização e análise coletiva das entrevistas pelo processo de identificação dos núcleos de significação, conseguimos apreender sete núcleos: Teoria e Prática; Dimensão Política; Inserção na Docência, Atuação Docente; Extensão Universitária como Espaço Formativo; Articulação Ensino, Pesquisa e Extensão; O Que é Extensão?.

Partimos agora para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, dos 16 professores entrevistados temos 14 mulheres e 2 homens. Dessa totalidade duas professoras são contrato temporário e o restante dos professores são efetivos. Todos os participantes são formados pela UnB, sendo que dos 16 participantes, 15 se formaram em pedagogia e 1 participante se formou em história na UnB e posteriormente também se graduou em pedagogia. No tocante a temporalidade desses professores que os caracterizam como iniciantes, teremos professores com menos de um ano de ingresso na carreira até professores que estão no limite estabelecido com cinco anos, mas a maioria dos professores ainda está nos primeiros anos de ingresso.

Importante salientar que após a realização das entrevistas foi possível identificar que os sujeitos da pesquisa se concentram basicamente em três projetos de extensão: FORMANCIPA, GENPEX e AUTONOMIA.

5.1.1 FORMANCIPA

O programa de extensão Formancipa – Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior, alocado na Faculdade de Educação, o programa nasce na Universidade de Brasília, como Programa de Extensão de Ação Contínua (PEAC). Tendo como público alvo os estudantes da fase final e egressos do Ensino Médio no Município de Novo Gama - GO (Pedregal) e Valparaíso-GO, conduzido diretamente por estudantes de graduação da UnB em parceria com o SERPAJUS – Serviço de Paz, Justiça e Não Violência do Pedregal-GO, sob a supervisão e orientação do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses, coordenador do Formancipa. O programa busca possibilitar a democratização do acesso à Educação Superior desenvolvendo um processo de formação integrada, emancipadora e gratuita.

O Formancipa começa a atuar no Entorno Sul do Distrito Federal em 2012, sendo conduzido diretamente por estudantes de graduação que foram selecionados a partir das etapas de análise de currículo, visita ao programa e entrevista. Uma das condições estabelecidas para a classificação dos estudantes é que estes sejam moradores dos municípios e regiões circunvizinhas. A proposta deste programa procura avançar no rompimento com o paradigma tradicional de ensino, estimulando os seus participantes a exercer o autodidatismo, tendo como complementação do conhecimento dos estudantes do Ensino Médio, oficinas

pedagógicas e culturais como, por exemplo, música, jogos, teatro, redação e outras, assim como palestras e aulas de campo. O programa visa a democratização do acesso ao ensino superior, mas não se assemelha a um cursinho preparatório para o vestibular.

5.1.2 GENPEX

O Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX, surge a partir de um desdobramento do Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores/as jovens e adultos de camadas populares, como iniciativa do CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento Popular do Paranoá. O projeto Paranoá surge pela necessidade de moradia dos migrantes que vieram pra Brasília, esses sujeitos desenvolveram uma ação coletiva no movimento de luta pela ocupação da terra. A organização e mobilização coletiva dos moradores surgiu a partir da ação de um grupo de jovens católicos, que segundo informações obtidas no sítio eletrônico do grupo, recorreram à UnB em busca de apoio para a alfabetização de jovens e adultos. O CEDEP na época solicitou a ajuda da Faculdade de Educação da UnB, e em 1986 essa solicitação foi atendida pela professora Marialice Pitaguari, que permaneceu como coordenadora do projeto até 1990. A partir dessa data, o professor Renato Hilário dos Reis deu sequência ao trabalho permanecendo como coordenador até o momento da sua aposentadoria, sendo agora mentor e colaborador sênior do projeto. O projeto é coordenado atualmente pela professora doutora Maria Clarisse Vieira que dá sequência ao trabalho da professora Marialice Pitaguari e do professor Renato Hilário dos Reis. O grupo tem os seguintes eixos de atuação: Situação Problema Desafio; Fórum; Texto Coletivo; Amorosidade

5.1.3 AUTONOMIA

O projeto surge a partir do interesse de ex - pais da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo que buscavam um espaço público de qualidade para que seus filhos destinados as series iniciais. A partir desse interesse, no ano de 2009, esses pais criaram projeto denominado Autonomia, que tinha como princípios, a solidariedade, autonomia e responsabilidade. Com o projeto construído os pais buscaram o apoio de algumas professoras da UnB que compartilhavam do mesmo interesse. No ano de 2010,

já com o apoio dessas professoras, eles começaram a divulgar o projeto com a intenção de conseguir adeptos a causa e este começou a se desenhar como extensão na universidade. No ano de 2011 os desdobramentos desse projeto elaborado pelos pais culminaram em ações de extensão realizadas por professores do curso de pedagogia e de psicologia da UnB, o grupo buscava a discussão de uma nova escola, por meio de um projeto inovador de educação. A partir da consolidação do projeto foram se alcançando parcerias com as escolas, que perduram até hoje.

Da origem tão inusitada desse projeto, ele hoje está completamente consolidado, com novas frentes de trabalho, atualmente o projeto conta também com um Fórum de educadores que surgiu pela demanda dos professores iniciantes que tinham se formado e entrado na secretaria de educação, e estavam enfrentando várias dificuldades no processo de inserção.

Todos os projetos mencionados acima se adequam a concepção processual orgânica defendida nessa pesquisa, tendo uma base materialista histórica e dialética bem definida. Esses projetos que concentram a maior parte dos professores entrevistados, continuam a realizar suas ações de extensão, estando todos institucionalizados.

5.2 Da análise dos núcleos de significação

Iniciaremos neste capítulo o diálogo com os professores iniciantes, a fim de compreender e identificar quais são os sentidos e significados que estes atribuem à extensão universitária. A análise das entrevistas se deu pela constituição dos núcleos de significação, por entender que por meio deles é possível estabelecer uma análise mais consistente, levando em consideração a totalidade dos sujeitos, em suas dimensões históricas, assim como suas condições subjetivas, sendo possível ir além da aparência chegando a essência. Os núcleos constituídos foram representados por figuras, estando o núcleo no centro e em sua órbita os indicadores que deste surgiram. Respeitando a confidencialidade dos entrevistados empregamos a eles nomes fictícios, pensando numa perspectiva mais humanizadora dos dados obtidos.

5.2.1 Teoria e prática

O primeiro núcleo de significação a ser analisado pelo movimento de aglutinação dos estratos das entrevistas, foi denominado Teoria e Prática, e a partir da análise das falas chegamos à síntese de cinco indicadores. Os indicadores desse núcleo perpassaram por todas as perguntas das entrevistas, embora nenhuma das perguntas tenha sido direcionada a essa temática especificamente. A todo tempo os professores evidenciam as problemáticas que giram em torno da relação entre teoria e prática, algo que também é evidenciado nos estudos encontrados pela realização do estado do conhecimento. A empiria dos dados nos mostra o movimento de contradição na formação desses professores que apontam para a dificuldade de se ter uma unidade teoria e prática durante o percurso da graduação. Segue abaixo a figura para exemplificar melhor a constituição do mesmo.

Figura 2 – Teoria e Prática



Pensar em teoria e prática é conceber na formação uma vinculação simultânea e recíproca de duas bases que são autônomas, mas também dependentes, e quando se privilegia uma em detrimento da outra a formação fica incompleta e deficiente. A extensão universitária se apresenta como uma possibilidade dessa articulação, a depender da organização dos projetos e do caminho teórico metodológico adotado.

Algumas falas dos participantes da pesquisa se remetem a relação entre teoria e prática ao contexto da relação entre escola e universidade, podendo esta relação estar dissociada umas das outras. Isso pode ser observado na fala abaixo:

*Acho que isso é um fator limitante, de que as coisas sejam, muitas vezes sejam aprofundadas assim, mas ao mesmo tempo a possibilidade é isso de você fortalecer, de você trazer essa realidade de fora para academia que as vezes é tão utópica assim. **Eu tenho muito esse posicionamento, eu não acho que é, muitas vezes a academia vem com essa questão do tipo uai, então toma aqui toda essa teoria pra você ler a realidade, só que muitas vezes eu acho que é o contrário tem a realidade que ela tá lá para além da teoria e acho que é o papel da academia compreender, acolher essa realidade se por acaso der pra botar em alguma teoria massa assim. Mas esse movimento contrário acho que isso, esse ciclo é uma coisa muito, eu ouvi isso por exemplo, muito no meu mestrado. Hoje eu vim muito com essa posição do tipo de falar olha: essas teorias talvez não explique a minha realidade e eu tenho certeza da minha formação teórica, mas assim, eu chego na sala de aula ela não tá lá em pouquíssimos espaços. (Professora Anita)***

A fala da professora coaduna com a concepção de formação de professores voltada para uma dimensão mais prática, na qual a formação em nível superior estaria “associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático (...)” (CURADO SILVA, 2017, p.122). Essa compreensão que permeou e tem permeado algumas políticas públicas parece estabelecer uma distância ainda maior entre teoria e prática nos cursos de formação, aproximando-se de uma concepção de formação de professores voltada para a racionalidade prática.

Tomando a educação como prática social, faz-se necessário compreender a realidade social em que ela se insere e as mediações que a permeiam para quicá chegar a uma compreensão histórica dos processos e contradições que a constituem. Diante de todas as intenções políticas e hegemônicas de uma vertente neoliberal e neotecnicista que tem estado presente em alguns discursos e políticas públicas, percebe-se que muitas vezes os professores e professoras ao se depararem com esse processo logo no início de carreira, busquem talvez uma solução mais imediata, que poderia ser a opção por uma dimensão mais prática, a fim de resolver a situação presente.

Comprendemos que a resolução dessa problemática esteja justamente na articulação entre escola e universidade, as universidades ao buscarem uma nova produção do conhecimento precisam “estar vinculados às escolas, buscando a superação junto a elas através da práxis” (CURADO SILVA, 2005, p.12). Através dessa

articulação mais próxima, algo que não ocorre hoje com uma completude satisfatória, possivelmente acabe ou diminua esse distanciamento relatado por alguns professores, pois escola e universidade estariam se retroalimentando a partir de uma unidade entre teoria e prática, constituindo uma práxis. A extensão universitária nessa perspectiva seria um espaço articulador entre escola e universidade.

A fala da professora abaixo reflete a preocupação em tentar aliar justamente essa relação entre escola e universidade, embora ainda possa ser possível perceber a posição da universidade como superior na produção do conhecimento.

Eu acho que querendo ou não a universidade traz muito a questão da teoria né. A gente trabalha com a escola, eu acho que é isso, trazer novos conhecimentos, o que está sendo discutido sobre as questões que surgem dentro da escola, até pros próximos, pro pessoal pensar sobre e tentar mudar assim, eu acho que a universidade sempre entrou muito nisso para ajudar dentro da escola. Olha a gente tá discutindo isso, é essa a novidade que a gente pode pensar dos teóricos, pro grupo repensar e sair do senso comum. Então eu acho que a Universidade traz muito isso da mudança de Paradigma e de prática que não é fácil, a partir do que está sendo estudado, das novidades, assim. E eu acho que ia, acho que ajuda muito a universidade da gente pensar o que pesquisar também, que tá tendo dificuldade, que tá mostrando ali, onde eu posso intervir né, com dinheiro público pensando e estudando. (Professora Guilhermina)

A professora apresenta questões importantes a serem pensadas e discutidas, a primeira se desloca justamente para a contribuição dos professores e da escola na constituição das pesquisas que veem sendo realizadas nas universidades, mas não obstante disso os professores da educação básica não apenas contribuem, mas também são produtores dessas pesquisas e dos conhecimentos que estão sendo produzidos na pós-graduação. Essa inter-relação precisa estar em um nível mais amplo, pois hoje existem muitos professores da educação básica que estão desenvolvendo pesquisas na pós-graduação *stricto sensu*, mas isso ainda ocorre muito de forma individualizada, necessitamos pensar em algo mais macro, com a parceria das escolas e das universidades, na constituição de pesquisas com caráter longitudinal em que ambas possam ser protagonistas.

A professora menciona ainda o fato da universidade auxiliar/ajudar na superação do senso comum e na mudança da prática. Curado Silva (2005) aponta que existe “uma supervalorização do senso comum, da realidade imediata, que constitui, ela própria, o critério da realidade no pragmatismo, equiparando-se, assim, senso comum ao conhecimento sistematizado” (p. 22). A autora ainda pontua que não se pode superar o senso comum e sair da aparência para a essência com qualquer filosofia, esse

movimento seria possível pela práxis, com condições que tornam possível a passagem da teoria à prática através da unidade entre ambas.

A superação do senso comum não significa a exclusão dos conhecimentos sociais tampouco a sobreposição dos conhecimentos acadêmicos. A necessidade de superação das concepções de educação e formação unilaterais e utilitaristas são reais e criadas pelo processo social, que é tão mais forte e eficaz quando se existe uma parceria entre sociedade, escola e universidade, que pode ocorrer pelas vias da extensão.

O fato da extensão estar ligada aos movimentos sociais e a educação popular na sua origem, possibilita esse movimento de articulação e de transformação das relações e concepções. Nessa perspectiva a extensão universitária se configura como espaço articulador, segundo o documento, política nacional de extensão universitária, essa

(...) 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 desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 10).

A extensão pode ser, diante desse contexto, e através de uma concepção processual-orgânica, um dos espaços efetivos de articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão, mas para isso é necessário romper com a dicotomia na educação, posta historicamente por uma formação dual que separa a teoria da prática.

É possível perceber na fala de uma das professoras abaixo, que a extensão universitária possibilita e articula a relação entre escola e universidade, pela presença dos extensionistas. E possibilita ainda a relação entre teoria e prática, embora pela fala da professora possamos ainda observar um viés que nos remete a prática reflexiva ou melhor a concepção do professor reflexivo.

Como possibilidade de você ver na prática tudo aquilo que você estuda né. De ver que a teoria ela consegue colocar na prática né. E hoje aí você fala é muito importante a gente tem várias pessoas aqui em contato com a gente porque eles fazem a gente refletir sobre a nossa prática porque muitas vezes a gente vai na inércia, a gente esquece mesmo daquilo que a gente acredita e que acaba ficando com alguma coisa que a gente sempre foi contra e ter pessoas da extensão aqui, ter participado de projeto de extensão me faz refletir muito sobre a minha prática e saber a quem eu tenho que recorrer, até quem eu tenho que buscar, onde eu tenho que ler de novo para me inspirar, para me dar mais gás pra continuar, para eu não perder aquilo que eu acredito né. Porque se não a gente fica na inércia e esquece e quando você se ver é um professor que você sempre julgou não ser. Tem que trazer o

*novo e é muito difícil isso porque a parte mais fácil eu vou acabar entrando no tradicional mesmo, brigando e se impondo e se você não tem essa reflexão sobre sua prática você é engolida pelo sistema. Então eu me abro a essa possibilidade de tá refletindo que a gente vai ter que cumprir, ter essa crítica mesmo. (...) **De você ir para comunidade e vê lá... se... construir a teoria a partir daquela prática ne.** Não você aplicar uma teoria na prática. Então eu acho que possibilita isso, a partir da prática você construir e refletir naquele grupo. E acho que é o que a gente tá fazendo aqui, só que a gente não tá formulando ainda na teoria, a gente tá só na prática por enquanto. (Professora Anne)*

A professora descreve um movimento em que é possível perceber a teoria presente na prática, como unidade e ao mesmo tempo a possibilidade de construir uma teoria a partir da prática. Para Vazquez (2011) a prática é o fundamento da teoria, no qual está se vincula ao progresso do conhecimento teórico, uma não estaria oposta a outra.

Outro elemento importante a se destacar na fala da professora é o fato de muitas vezes, estes incorrerem em uma momentânea perda no sentido do seu fazer docente se aproximando de concepções que não concordam. Em muitos casos a compreensão da realidade educacional sem uma sólida formação teórica pode levar “os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho” (CURADO SILVA, 2017, p.123). Entretanto, percebemos que a vinculação direta dos professores com os projetos de extensão, a partir de um acompanhamento dos projetos e a presença dos extensionistas, os fazem retomar e recorrer novamente a universidade para sustentação de uma base teórica que fundamente suas práticas, ou uma revisitação das concepções adotadas por estes.

Os professores ao pontuarem sobre a reflexão da prática podem estar aproximando-se da concepção de professor reflexivo, ou seja, uma reflexão que surge na ação presente, isso seria segundo Schon (2000) uma reflexão na ação e/ou sobre a ação, essa reflexão se caracterizaria pela resolução de problemas cotidianos, de forma imediata, seria uma ação em si, que não levaria em conta toda a totalidade dos processos. É possível perceber a aproximação dos professores a essa concepção pela relação conflituosa entre o conhecimento adquirido e as ações imediatas do contexto escolar.

Em uma perspectiva reflexiva dentro da linha teórica metodológica que nos ancoramos, buscamos em Vazquez (2011) um caminho pela práxis reflexiva, não negamos a reflexão mas a entendemos como uma práxis que se desenvolve “no marco

de uma série de condições objetivas dadas e com uma elevada consciência da referida práxis, tanto de seus limites como de seus fins e possibilidades” (p. 297). A práxis reflexiva perpassaria pelo par dialético objetividade e subjetividade. Objetiva por encontrar objetivamente as limitações e possibilidades e subjetiva pela consciência da “necessidade histórico-social, de seus limites e possibilidades, e se traçam fins pra transformar a sociedade” (p. 298). Dessa forma, é na práxis reflexiva que se aproxima nossa discussão, não tendo a reflexão um fim imediato, mas com possibilidades objetivas de transformação e emancipação dos sujeitos.

A relação entre os professores iniciantes que foram ou ainda são participantes de projetos e programas de extensão com os alunos que estão na formação inicial permite que essa reflexão não seja apenas imediata, apenas na ação ou sobre a ação, (embora ela ainda possa ocorrer), pois pelos relatos muitos professores buscam o aporte dessas reflexões no coletivo, pela perspectiva de uma formação continuada, transcendendo os aspectos da prática reflexiva que se caracteriza por ser mais individualizada sem o apoio do corpo profissional, do coletivo. Podemos inferir a partir dessa fala, que possivelmente o apoio do projeto e dos extensionistas nesse início da docência, esteja permitindo a passagem de uma prática reflexiva para uma práxis reflexiva. Salienta-se também que além de estarem realizando uma reflexão coletiva, esses professores juntamente aos extensionistas que ainda estão na formação inicial, estão passando por um processo mútuo de formação.

Alguns professores vão conferir uma dimensão política a relação entre teoria e prática, caracterizando essa dimensão como algo inerente ou naturalizado aos projetos e programas de extensão universitária que possuem uma aproximação com a comunidade e com a escola. Pode-se perceber isso nas falas abaixo:

*E certamente eu acho que a universidade, ela em si bastante politizada tentando sempre trazer toda essa teoria que a gente analisa lá, diferentes perspectivas educacionais, econômicas, políticas, sociais e realmente botar elas em cheque com o contato com a comunidade. Então eu acho que é uma coisa que, é feita com uma certa naturalidade quando se está trabalhando no projeto. Porque a proximidade com a comunidade torna isso, essa vivência um pouco mais comum, mas não deixa de colocar a prova teorias que a gente analisa e estuda na faculdade e que nem sempre se comprovam quando a gente coloca em prática. **Então, eu acho que a questão política é muito essa, quando a prática ela começa a questionar a teoria, ela começa a se contrapor a teoria e conseqüentemente a teoria se modifica.** Então a gente faz reflexões e análises que muitas vezes modificam toda a bagagem teórica que a gente tá trazendo da academia. **Então acho que as conseqüências dessas transformações afetam o viés político.** (Professora Hannah)*

E buscando a fundamentação inclusive que existe, e que é muito boa, mas que é completamente distorcida pelas escolas e pelos poderosos da educação. Então essa relação eu já entendo como uma luta política que é bem difícil, e aqui na CAP a gente tá nesse processo assim de não se encaixar em várias coisas legalmente dizendo assim, mas ao mesmo tempo a gente tem um currículo que é muito bom, que foi feito por educadores e que têm pressupostos teóricos muito massa, que vão de encontro com todas nossas lutas política educacional. Mas a burocracia, o sistema, o que é legal, que tem que ser feito não, não se encaixa né. Então querendo ou não a gente tá nessa luta diária aqui, correndo riscos agora né. (Professora Joana)

A professora Hannah aponta para a oportunidade que a extensão possibilita de realizar a articulação da teoria com a prática na execução dos projetos, pela vivência com a comunidade. Quando ela menciona que a prática questiona a teoria e ela se modifica, compreendemos também como uma forma desses professores iniciantes consolidarem os seus pressupostos teóricos, assimilando a teoria como forma de compreender a realidade. A consolidação dos pressupostos teóricos perpassa por várias mediações do processo de inserção nas comunidades, e por diferentes aspectos elencados pela professora, sejam eles, educacionais, econômicos, políticos, sociais e outros, esses aspectos podem auxiliar na compreensão da totalidade que permeia a realidade concreta.

A escolha por uma linha teórico metodológica é uma escolha ideológica e portanto política, não poderíamos separar a dimensão política da discussão da unidade teoria e prática e isso é evidente também na fala das professoras. Como diz Paulo Freire (1996) “daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (p.41). Para o autor a educação não se torna política ela é política, não existe neutralidade no ato pedagógico, e podemos observar na fala das professoras uma certa clareza quanto a isso.

Compreendemos a relação da dimensão política exposta nesse processo a partir da construção de uma consciência política em Gramsci. No qual, as atividades práticas com objetivo específico, se constituem por ações idealizadas, pensadas antes da execução da ação. A prática enquanto atividade/ação intencional do homem determina a consciência. Ou seja, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 2007, p. 94). Ao desenvolver a atividade o homem transforma, na realidade, a natureza interior de seu pensamento. Essa se caracteriza por estar dotada de finalidades, com dimensão ideal e objetiva concreta, com grau de intensidade e consciência. “A consciência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática

revolucionária” (p. 538). Dessa forma o progresso do pensamento humano, que se dá pela satisfação das necessidades práticas do homem, denominada por Marx como primeiro ato histórico, expressam a produção material da sua existência, sendo o modo mútuo de união entre teoria e prática. Nesse sentido, a transformação do mundo, das relações sociais, perpassa pela transformação da prática revolucionária, na qual

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1999, p. 103 e 104).

Para Gramsci a unidade entre teoria e prática se dá pela consciência política, como uma necessidade histórica. Por meio dessa unidade é possível superar as várias políticas, ou seja, hegemônias, por uma consciência coletiva, orientada por uma práxis transformadora. O movimento de transformação é mais rápido quando as forças práticas se tornam mais eficientes e expansivas e os programas teóricos demonstram a possibilidade de assimilação prática. A fim de

construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional (GRAMSCI, 1999, p. 260).

A compreensão da dimensão política da relação entre teoria e prática pelos professores, nos leva a pensar que talvez esse seja o início ou a consolidação de uma consciência política. Como apontado anteriormente em Gramsci pode-se perceber que a professora Joana aparenta ter a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica ao compreender o movimento de contradição posto, em que existe na secretaria de educação do Distrito Federal um currículo bom e bem fundamentado (Currículo em Movimento) e que ao mesmo tempo se depara com as dificuldades de execução pela burocracia ou pelo sistema, que possuem uma outra concepção teórica principalmente nas políticas públicas que tendem a ter uma vertente neoliberal e neotecnicista. O que se apresenta é justamente uma disputa de força hegemônica.

A CAP mencionada pela professora é uma Comunidade de Aprendizagem do Paranoá que surgiu pelo movimento de professores participantes do projeto de extensão Autonomia, que buscavam implementar um espaço de aprendizagem diferenciado do modelo tradicional de escola, esse espaço baseia-se num modelo de educação comunitária que busca expandir a prática educacional para além dos muros da escola. A constituição da CAP se dá pelo movimento de consciência política e coletiva desses professores que buscaram e construíram, a partir de um objetivo específico, durante um ano todo um aporte teórico e legal para sua efetivação, a partir dos encontros realizados no Fórum Autonomia, num grupo de extensão universitária. A constituição da CAP é um movimento de uma práxis transformadora, que primou em sua constituição pela unidade teoria e prática.

Para Paulo Freire (1996) a maior força dos educadores estaria talvez na competência em se organizarem politicamente

mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreias de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p.31)

Esses professores se colocaram politicamente de forma coletiva, objetiva, pensada e orientada na execução desse projeto, mesmo diante de toda as condições e dificuldades contrárias a execução do mesmo se colocaram como resistência e provaram que os obstáculos não se eternizam. Embora os obstáculos não se eternizem eles se reinventam, se apresentam de formas diferenciadas, o estrato da fala da professora termina justamente com o relato da luta que é diária e dos riscos que os mesmos veem sofrendo por implementarem uma forma pedagógica com viés inovador. Na conjuntura política atual em que a educação vem sofrendo vários ataques passando por vários desmontes, a luta desses professores se torna ainda mais difícil e necessária.

No último indicador desse núcleo de significação podemos observar na fala dos professores o movimento de contradição posto na relação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial.

Prática, eu acho que de prática, quando eu entrei na secretaria eu senti falta de prática, apesar de eu ter entrado em escolas durante a graduação pelo projeto de extensão, inclusive, mas eu senti falta de mais experiências práticas e menos teóricas apesar de serem muito importantes também. E aqui em momentos de desespero, a gente não vamos lá volta, vamos reler, vamos pensar mais sobre isso, vamos construir a partir disso. Mas de que as duas

coisas não deveriam mas as vezes elas estão muito desconectadas né, a teoria e a prática. Eu acho que tanto o ensino, a pesquisa e a extensão tem que tentar unificar essas coisas né, porque as duas são importantes. E aí eu acho que senti um pouco de falta disso. (Professora Joana)

A professora aponta para a contradição da relação teoria e prática durante a formação inicial, embora a mesma mencione que teve vivências na escola durante a graduação, tendo contato com essas duas dimensões, isso não foi suficiente para auxiliar as suas ações efetivas na escola, no início da docência. A professora demonstra ter clareza da necessidade da unidade teoria e prática na formação e destaca que elas estão desconectadas como dimensões desconexas e dicotômicas. Ressalta ainda que deveria ter uma unificação em todo o tripé universitário - ensino, pesquisa e extensão - de forma indissociável.

A unidade teoria e prática se constituindo no plano do real concreto é dialética e expressa o movimento das contradições, em que ambos se negam e se contrapõem, essa visão dialética da unidade supera uma visão dicotômica posta historicamente. Chauí (1980) ao discorrer sobre a unidade teoria e prática, explicita esse movimento dialético e contraditório, em que

A relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca por meio da qual a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações. (...) A prática, por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação (CHAUÍ, 1980, p. 38).

Pensando na unidade teoria e prática pela extensão, temos no documento, Política Nacional de Extensão Universitária, o apontamento de que as atividades extensionistas “permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira” (FORPROEX, 2012, p. 20). Nesse documento, a extensão universitária é entendida como um mecanismo que estabelece relação direta entre a universidade e diversos

setores da sociedade, possibilitando aos seus participantes uma atuação transformadora e completa, por um espaço de retroalimentação entre teoria e prática.

Embora a extensão tenha potencial de ser articuladora da teoria e da prática constituindo a práxis na formação inicial e continuada, essa só é possível na perspectiva de uma concepção processual orgânica, que se caracteriza por desenvolver ações de caráter permanente, que são inerentes ao processo formativo e a produção do conhecimento, ou seja, esta linha da extensão relaciona o ensino e a pesquisa, dentro de uma parceria político-pedagógica com a sociedade.

A relação entre unidade teoria e prática não é direta e imediata, mas ocorre por um processo complexo e dialético. Algumas professoras tentam explicar esse movimento dialético da unidade, em que é possível perceber a constituição da práxis.

Pra mim o que é extensão universitária é como, algo além da teoria, é você, sair do campo teórico, sai do campo, não sei se eu vou falar a palavra certa, você sai do campo imaginário e você sai dessa perspectiva de que o que está no livro é o que está na prática, porque não é, pelo que eu conheço. E você pisa no chão, você pisa na terra, você, é uma oportunidade de você entender a prática, de você compreender a teoria junto com a prática, não é a teoria formando a prática, mas a pratica formando a teoria. A teoria e a pratica. Você vê essa transformação e a partir do momento que você tem um pouco da teoria e tem um pouco da pratica, você possa enxergar algo além que ninguém ainda viu e que você vai ser um novo, quem sabe um novo criador de um novo fundamento, de uma outra teoria, então são teorias que se complementam e que se inovam junto com a pratica, junto com a extensão. Não sei se ficou claro, é como se fosse a extensão, a extensão universitária é como se fosse uma possibilidade de você não ficar apenas nas mesmas teorias, mas de você ser um pesquisador que vá enriquecer, complementar as teorias. (Professora Aretha)

Para a professora, a extensão universitária é uma oportunidade de ir além da teoria, de perceber a relação desta com a prática, perceber o movimento de transformação que só é possível a partir da unificação entre elas. Pontua ainda que a partir da extensão é possível constituir uma nova teoria, construir algo novo, ou seja, produzir novos conhecimentos, inovar quebrando paradigmas.

Em consonância com a fala da professora nos ancoramos em Vasquez (2011) quando o autor aponta que a prática valida a teoria e também a fundamenta, permitindo a superação de limitações e o enriquecimento de novos elementos, nesta perspectiva a teoria depende da prática, no entanto, como essa relação não é direta e imediata a teoria teria uma relativa autonomia quanto a prática podendo antecipa-la. A unidade entre teoria e prática é indissociável, se separadas são reduzidas em partes, não permitindo a compreensão do todo. A superação da dicotomia e do problema” da unidade teoria e

prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se oculte sob seu nome como faz o pragmatismo” (VASQUEZ, 2011, p. 260). Nessa perspectiva a unidade teoria e prática é entendida pela práxis. O autor ainda ao analisar as obras de Marx e Engels e Lênin, aponta para a constituição de uma práxis revolucionária do proletariado. Na qual, com base em Lênin (1978, n.p.) “em teoria revolucionária, não há movimento revolucionário. Não seria demasiado insistir sobre essa ideia em uma época, onde o entusiasmo pelas formas mais limitadas da ação prática aparece acompanhado pela propaganda em voga do oportunismo”. A teoria revolucionária, se funda na prática e tenta resolver as contradições reais e efetivas, através do caráter científico e objetivo. “Uma teoria é “revolucionária” precisamente na medida em que é elemento de separação e de distinção consciente em dois campos, na medida em que é um vértice inacessível ao campo adversário” (GRAMSCI, 1999, p. 152). Assim, a práxis revolucionária seria possível pela investigação das condições concretas, pela formulação de uma consciência coletiva.

Ao compreendermos que os professores são classe trabalhadora que vivem do trabalho e que a extensão universitária desde a sua origem está vinculada à classe trabalhadora, entendemos que é possível por meio da extensão constituir uma práxis revolucionária com a busca pela transformação da realidade, com a emancipação dos sujeitos envolvidos. A fala da professora Simone abaixo, demonstra justamente a concretude da unidade entre teoria e prática pela extensão universitária.

*Possibilidades pra formação? É... Esse contato assim com a realidade, com o contexto social, político, das pessoas... então assim...é um lugar que você vai praticar aquilo que você ta estudando e ai fazer toda a relação da práxis. Da teoria e da prática, porque a prática é muito importante enquanto teoria e não tem como você ficar só focado em uma coisa. E ai a extensão é uma incrível possibilidade para você conseguir fazer essa relação teoria e prática. Acho que essa é a melhor possibilidade mesmo.
(Professora Simone)*

Ao ser questionada sobre as possibilidades da extensão universitária para a formação de professores, a professora aponta como melhor possibilidade a indissociabilidade entre teoria e prática que é oportunizada pela extensão, na constituição de uma práxis. Como forma de perceber essa relação na realidade concreta, na essência, na concretude do trabalho.

Pensando a práxis, entendemos que o conhecimento crítico e a análise crítica se dão por uma prática transformadora da realidade, tanto pelo âmbito do conhecimento, quanto pelo âmbito histórico social, rompendo com a visão idealista e hegemônica da classe dominante. Dessa forma, a construção do conhecimento ocorre na práxis e pela práxis, através do processo indissociável de teoria e prática/ação, na qual a perspectiva reflexão-ação, ocorre por meio de uma reflexão teórica que gere uma ação transformadora.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 2002, p. 222).

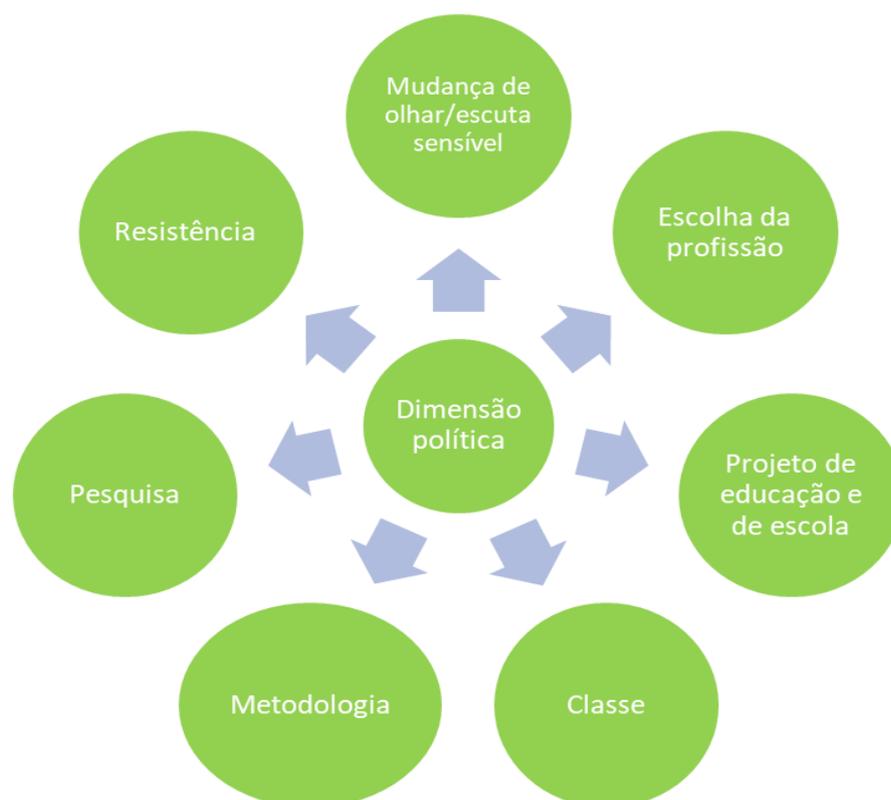
A práxis como atividade que se produz historicamente, determina o homem na sua totalidade, pelas múltiplas determinações que os constitui. Pelo trabalho, “consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia” (MARX, 2007, p. 35). Compreendendo a unidade teoria e prática pela práxis, como uma ação propriamente humana, como atividade social criadora e criativa que transforma a realidade concreta, possuindo finalidades e conhecimentos, e se constituindo pela consciência política coletiva. Nessa perspectiva a práxis não só transforma o mundo, mas também possibilita a emancipação do homem.

É possível perceber na constituição desse núcleo que os professores atribuem sentidos diferentes a relação teoria e prática. Alguns pontuam que existe uma dissociação entre ambas, outros professores conferem a extensão um sentido mais voltado para a prática como um espaço que favorece a reflexão no e para o fazer docente. E ainda para outros professores existe um sentido político da relação teoria e prática, pela extensão, que reflete o movimento de unidade, levando em consideração a clarificação dessa relação a partir da tríade universidade, sociedade e escola com a apreensão da realidade concreta. Por fim, existe um sentido de práxis atribuído à extensão universitária pela articulação da unidade teoria e prática, que abarca o sentido político desse movimento, pela práxis é possível a esses professores a compreensão dos fatores condicionantes da prática educativa, sendo possível compreender os múltiplos fatores que dissociam essas dimensões, como também um sentido coletivo dessa construção.

5.2.2 Dimensão política

Todo ato educativo é também um ato político, portanto, enquanto sujeitos situados num determinado contexto histórico, político, econômico e cultural, não podemos dissociar esses elementos da constituição da profissionalidade desses docentes. Bem como, não podemos separar os aspectos sociais e políticos da ação pedagógica. Nesse sentido, uma das perguntas realizadas na entrevista buscava saber se o projeto de extensão repercutiu na dimensão política dos participantes, a partir das respostas dos professores e professoras chegamos a uma síntese de sete indicadores.

Figura 3 – Dimensão Política



Levando em consideração o âmbito político da ação docente e do ato educativo, temos como primeiro indicador: projetos de educação e de escola e a dimensão política que estes possuem. A primeira fala reflete esse caráter político dos projetos de educação.

O projeto acho que foi um divisor na minha graduação, porque eu entrei na graduação eu sabia que eu queria ser professora, mas eu tinha muita admiração ali do que do que era o ser professora e no projeto convivendo com outras pessoas, com outras visões a gente vai se formando e até mesmo adquirindo na sua opinião, porque assim, posso ficar pensando, tendo várias opiniões e toda hora tá indo para um lado diferente e convivendo no projeto

por diversas graduações, com aquele monte de menino do ensino médio gente vai se posicionando. Então eu acho que foi muito por esse lado de saber me posicionar, saber qual é a minha visão de escola, qual minha visão de educação, qual minha visão de sociedade nesse sentido. (Professora Cecília)

A partir da fala da professora podemos perceber que o projeto de extensão permitiu a ela uma compreensão de que existem vários projetos de escola e educação, facilitando, a partir das relações interpessoais estabelecidas nesse ambiente e pelo confronto de ideias, o posicionamento dela como professora ao consolidar sua posição no coletivo.

Os projetos de escola e de educação estão associados ao projeto de sociedade que se defende, sendo espaços de disputa ao longo do tempo e possuindo fundamentações diferentes de pensamento pedagógico. Os projetos surgem “com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes, porque representam classes diferentes da sociedade, constituindo, portanto, projetos políticos com direções opostas” (CURADO SILVA, 2005, p. 2). Ter a clareza dessa diferenciação e ter um posicionamento contundente e fundamentado é totalmente necessário no cenário atual, principalmente diante de projetos que tem surgido e que tentam desqualificar os professores criando um ambiente de perseguição, como o projeto Escola Sem Partido. Paulo Freire (1996) nos adverte

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 60)

É possível perceber claramente nesse projeto qual é o posicionamento político dos seus idealizadores e qual a concepção de educação que defendem, uma educação que presta um desserviço à população, na tentativa de formar sujeitos acrílicos que servem de forma imediata ao mercado de trabalho, uma educação bancária a tanto denunciada por Paulo Freire. Dessa forma,

A função social do professor relaciona-se à da escola. A escola é uma instância social que, dentre outras, tem papel mediador em um projeto de sociedade. O projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. Nesse sentido, a função básica da escola deve ocupar-se da formação do sujeito capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos,

habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo (CURADO SILVA, 2008, p. 18).

Quando o professor tem clareza da sua função e do projeto que defende podemos ter uma formação de sujeitos capazes de intervir de forma crítica e consciente na realidade gerando transformação e emancipação. Concordamos com a autora quando esta pontua que “neste momento, em que os discursos se confundem e as intencionalidades dos projetos precisam ser reveladas, é preciso optar e lutar pela prática transformadora do *status quo*, a práxis humana” (CURADO SILVA, 2005, p. 13). Esse posicionamento da autora não poderia ser mais atual, diante da conjuntura em que estamos inseridos nesse dado momento histórico. E nunca foi tão necessário que os professores tivessem a clareza de sua função e do projeto que defendem.

A aproximação da extensão com a comunidade favorece a constituição de uma dimensão política que se aproxime da realidade concreta, sendo possível a constituição de novas práticas que podem desencadear numa transformação. Concebendo-se nesta perspectiva a educação como vetor fundamental para a transformação, emancipação e libertação dos sujeitos, sendo um instrumento de luta política e de disputa social. Assim, defendemos a luta por um projeto de escola que prime pela relação dialógica, emancipadora e libertadora.

Algumas professoras evidenciam que a escolha da profissão, ou seja, a escolha em ser professor e professora também reflete um posicionamento político, não sendo possível separar a dimensão política do ser professor, ser professora.

Então eu não sei, com a minha escolha por ser educadora, já entendo como uma escolha política né, e a escolha também por não estar numa escola convencional também já entendo como, inclusive no momento político em que nós estamos agora, e que nós temos muitas chances, inclusive de não sobreviver mais enquanto CAPE no próximo ano. (Professora Joana)

Sim, acho que sim, a dimensão política ta acho que só em ser professora, já é uma boa dimensão política. Então eu não consigo, confesso que eu não consigo assim, setorizar tanto né, mas porque acho que eu não sou, a professora que eu sou não está desassociada da pessoa política que eu sou, nem a minha militância ta desassociada dessas duas né, quando eu falo dessa, principalmente de uma militância pela educação, que eu acredito muito nessa questão das alternativas né, não de defender uma só ou abandonar a outra né. Acho que a Conane tem muito disso, que acho que foi uma descoberta e amadurecimento do grupo como um todo, de talvez no início uma coisa muito utópica de achar uma solução, a solução, a alternativa, e agora acho que de reconhecer e respeitar que são várias essas alternativas e que várias delas podem se unir pra se manter. (Professora Anita)

A fala das duas professoras acima reflete o caráter político na escolha da profissão e ainda aponta para a escolha de concepção de educação que também reflete um posicionamento político e ideológico. A professora Anita evidencia que não é possível dissociar a sua atuação docente da sua militância. Ao se opor a uma educação opressora na busca por novas alternativas de educação, percebe-se a efetivação do ato de militância desses professores, a luta em si, por uma educação justa, pública, igualitária e também por condições melhores de trabalho reflete esse movimento de militância e demonstra a existência de uma prática pedagógica militante.

A partir do momento que se compreende que o processo educativo não se faz neutro tão pouco a prática docente nesse processo se faz neutra, assumir a neutralidade ou defende-la é sobretudo agir com malícia, na tentativa de manter o *status quo* pela manipulação e alienação das pessoas. Freire (1981) explicita a diferença entre o docente ingênuo e o astuto, onde os dois se identificam como marcados pela ideologia dominante, porém só os astutos tomam pra si essa ideologia se fazendo de ingênuos por pura tática. Sendo assim a diferença de um educador crítico para um educador astuto é que os dois compreendem o caráter político do processo educativo, mas apenas o crítico o afirma e o assume, sendo que esse assumir não significa ter uma prática manipuladora nem espontaneísta. “O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática” (FREIRE, 1989, p.16).

Nem sempre a prática daqueles que tomam pra si uma opção democrática está em coerência com seu discurso, mas a partir do momento que o educador vai tomando consciência disso ele tem que tentar conciliar seu discurso com a prática buscando uma educação que valorize e prime a emancipação dos sujeitos, pois

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. (FREIRE, 1996, p. 63).

Importante destacar ainda na fala da professora Anita a constituição da CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação) que é um evento que surgiu no grupo Autonomia, nas ações de extensão, com a intenção de construir uma rede de educadores que buscam alternativas para uma nova educação, ela pontua que com a realização desse evento os participantes amadureceram e

compreenderam que existem várias soluções e alternativas para um novo modelo de educação.

É possível perceber a partir dessa fala que nem sempre a opção por uma concepção ou modelo de educação, por mais fundamentada e coerente que seja, faz dessa opção a única coerente, a única possível. Existem várias formas de resistência e diversos modelos que buscam a transformação e emancipação dos sujeitos e todos são significativos nessa luta por uma educação melhor. A respeito a nossa luta enquanto educadoras e educadores Paulo Freire nos diz:

O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p.70).

A nossa tarefa político-pedagógica a partir de Freire é demonstrar para nossos alunos, sujeitos em formação, que é possível mudar, transformar o país, transformar nossas realidades. E mesmo que nós enquanto professoras e professores não consigamos, podemos ainda plantar a semente da mudança nos vários alunos que passaram e passarão por nós e vivenciarão nossa prática dialógica, autônoma e crítico-emancipadora.

Um outro indicador que surgiu a partir das entrevistas se refere **a mudança de olhar e a constituição de uma escuta sensível**, estando estes também associados a dimensão política desses professores.

Ainda mais porque, primeiro porque a gente vê aquela luzinha no fim do túnel que a gente pode fazer alguma coisa e que eu tive a oportunidade de trabalhar numa comunidade que eu não conhecia e que é diferente do que eu tenho experiência de vida. Então, é sempre enriquecedor, você muda um pouco seu olhar, você vê que tem coisas que o buraco é mais embaixo. A gente também, inclusive quando a gente trabalha com dificuldade de aprendizagem, com educação especial, a gente bate muito na tecla de crianças com laudo, qualquer tipo de deficiência e a gente tinha muitos alunos lá que não tinham laudo nenhum, mas eles tinham uma carência emocional e social muito grande. Então a gente acaba mudando o olhar mesmo, a gente acaba tendo uma escuta mais sensível, um olhar mais preocupado pra perceber que é muito mais do que ensinar, tem que ser atrativo pra criança pra ela tá aprendendo. (Professora Maria)

A professora evidencia em sua fala que o projeto de extensão permitiu a ela vivenciar uma realidade que não era a sua, trabalhar ainda na formação inicial com a educação inclusiva, um dos inúmeros desafios de ser professor. O contato com as comunidades e com realidades que não faziam parte do seu cotidiano permitiu uma mudança de olhar, e todos esses elementos a levaram a constituir uma escuta sensível diante das necessidades do educando. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1996, p. 71). Muitas vezes nós professoras e professores caímos na armadilha de nos aproximar daquilo que negamos, muitas vezes, nos colocamos na posição de detentores do saber e deixamos de escutar os nossos alunos. O que o Paulo Freire nos alerta é que podemos falar com os alunos ao invés de só falar para os alunos.

A escuta é um exercício fundamental que precisa ser diário, até mesmo para que nós possamos ser ouvidos e compreendidos. Quanto a isso Freire (1996) nos diz

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996, p. 75).

Escutar o outro não é anular-se é poder construir juntamente a ele um diálogo, é propiciar uma relação dialógica em que ambos falem e se escutem e também discordem. O que o Paulo Freire nos alerta é que podemos falar com os alunos ao invés de só falar para os alunos. A fala da professora nos revela que a extensão possibilitou a percepção das necessidades das crianças através desse movimento de fala e escuta.

A fala da professora Aretha, exposta abaixo, nos permite perceber que a extensão universitária repercutiu na sua dimensão política a partir da compreensão da realidade e pelo posicionamento na busca por políticas públicas que de fato correspondam às necessidades dos sujeitos.

A questão de você se posicionar em relação, primeiro você precisa compreender em que situação você se encontra politicamente e você se posicionar diante daqueles que realmente precisam de, precisam de uma

política pública mais séria. Algo que o Renato sempre falou né, que ele traz, que ele fala, que posição de classe é diferente de origem de classe. Às vezes eu não vim de uma, a minha origem de classe nem sempre se assemelha a minha posição de classe. Então você olha pra uma comunidade que precisa de uma ajuda e você se posicionar a favor dela, isso é o que me faz mais forte assim, o que me trouxe de mais transformador na participação do projeto de extensão do GENPEX. (Professora Aretha)

Podemos inferir também pela fala da professora que sua participação no projeto GENPEX possibilitou a ela a constituição de uma consciência de classe, evidenciando que a sua vinculação a uma classe não está determinada pela sua origem de classe. Pela fala da professora e o conhecimento da constituição do projeto, podemos dizer que a sua vinculação se deu pela classe trabalhadora, consolidando a ideia de classe para si, ou seja a sua participação gerou interesses comuns aos da comunidade, e esses interesses tornam-se interesses de classe, é possível verificar isso quanto ela pontua o seu posicionamento por uma política pública que favoreça a comunidade em que esta vinculada. Pensar na consciência de classe é pensar que a luta não é individualizada, quando se tem consciência passa a ser uma luta coletiva, uma luta pela classe.

Essa discussão nos leva a pensar no que Gramsci (2001), apresenta sobre a constituição dos intelectuais, e em como esses se vinculam a uma classe, que cria para si organicamente uma ou mais camadas de intelectuais que lhe darão homogeneidade e consciência da própria função, tanto no campo econômico, quanto no social e no político, no qual:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Importante pensar que a vinculação desses professores à classe trabalhadora, reconhecendo-se nela, é também pensar que estes podem estar se consolidando enquanto intelectuais orgânicos, auxiliando na organização social dessa luta e a transformação da sociedade na constituição de uma consciência política coletiva, que possibilite a criação de uma hegemonia do proletariado.

Outro elemento levantado pelos professores como constituinte da dimensão política é a resistência, podemos dizer que só em estarem fazendo extensão esses professores já estão sendo resistência na universidade, que privilegia o ensino e a

pesquisa em detrimento da extensão, seria esse o elemento do tripé mais dispendioso por deprender um envolvimento mais profundo da universidade e de seus participantes, não são todos os professores que estão dispostos a isso.

É... entre universidade e escola sim, né! Porque eu entrei na UnB sem conhecer nada desse projeto Autonomia, então ele me desenvolveu um posicionamento político, assim, de resistência, de lutar por uma escola inovadora, de ir contra a escola tradicional que tá aí. Então politicamente me fez tomar um posicionamento enquanto educadora nas escolas, então de ir de embate mesmo nas escolas tradicionais que eu fui, eu tive muito embates políticos mesmo, de questão de ideologia educacional, de posicionamento enquanto educadora. (Professora Anne)

Com toda certeza. Eu acredito que o grande diferencial que eu posso dizer sobre essa participação dos movimentos sociais é o que é ser resistência, o que é ser militância, o que é você querer fazer diferença em cima de alguma demanda, alguma prioridade. Então o que ficou claro para mim até é que a leitura política, independente do partido que eu acho que é um outro contexto, apesar de ficar muito claro né o posicionamento desses movimentos que independe do contexto a luta tem que continuar sempre acontecendo, tem que estar sempre presente em nossas vidas, a gente não pode deixar esfriar né, até porque ainda está no momento que a gente sabe que o governo que não foi favorável, e outro não. Então é importante saber que tem momento e momento de luta. Isso deve gastar energia com algumas coisas e com outras não (Professor Manoel).

Acho que é esse fator da gente ter saído se formado, entrado na secretaria e ter a necessidade de manter esse espaço, acho isso muito significativo, de um espaço de resistência mesmo né, de anos mesmo antes de tudo acontecer como está agora. (Professora Anita)

A fala da professora Anne nos faz perceber que o **movimento de resistência** é travado nas trincheiras do chão da escola, através da luta contra a educação tradicional e bancária que ainda faz parte da nossa realidade, e em defesa de uma educação que promova a autonomia e a emancipação dos sujeitos. “A militância e o engajamento político não são senão um conjunto de formas nas quais o controle é contestado. Ele é combatido também no próprio local de trabalho de formas sutis e mesmo inconscientes (deveríamos dizer culturais) formas que são contraditórias” (APPLE, 1987, p. 12). O que podemos perceber na fala desses professores é que estes assumem a dimensão política enquanto educadores, possuindo consciência que esse processo não está dissociado de suas vidas e que a questão política transcende a questão partidária, como é possível verificar na fala do professor Manoel.

Para a professora Anita continuar participando da extensão e manter esse espaço, como outra perspectiva, mesmo após a saída dos participantes da universidade e a entrada na secretaria é uma forma de resistência, seria um espaço de resistência dentro

da universidade com a parceria da escola na figura desses professores iniciantes. Resistir é também um processo de formação

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (FREIRE, 1996, p. 84 e 85).

No movimento de resistência os professores e professoras se formam e formam o outro, modificam e são modificados e vão reinventando e consolidando sua prática pedagógica com todas as mediações e múltiplas determinações que estão implicadas no processo de resistir.

Outro indicador que surge na fala dos professores se direciona a **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**, podemos inferir a partir da fala da professora Nísia, exposta abaixo, que a extensão é um meio articulador do ensino e da pesquisa

Demais, porque a gente começa a perceber que realmente somos sujeitos de poder, em todas as relações há poder, a política, e é preciso ter voz, que é preciso ter um pensamento crítico, que é preciso você tá atenta ao seu contexto, as coisas não são por acaso e essa contextualização, e essa criticidade só acontece através da pesquisa, só acontece através da pesquisa, sem pesquisa só lendo, você reproduz, você entra no engodo da reprodução, e é preciso esse pensamento, pensar autonomamente você só vai fazer isso no coletivo, no outro, na voz do outro que te mexe com você. Então eu acho que essa coisa de fazer, de ir a Campo, de pesquisar, de tá dentro de um grupo de estudo, isso é fundamental para Universidade e não pode morrer. (Professora Nísia)

Num primeiro momento a professora pontua que repercussão do projeto de extensão na sua dimensão política está na sua percepção de que somos sujeito de poder e estamos constantemente em relações de poder. Enquanto sujeitos de poder temos que aprender e ensinar aos nossos alunos que a nossa voz e a voz deles é igualmente importante no processo de formação, pois nos formamos no e com o outro.

O segundo aspecto levantado pela professora se remete ao princípio da indissociabilidade esse seria o processo de contextualização e criticidade, que segundo ela só acontece através da pesquisa, seria por meio dela que se poderia ter um

pensamento autônomo. “A pesquisa sobressai, então, não só como princípio científico, mas sobretudo como princípio educativo, através da qual professores e estudantes se formam de modo permanente” (DEMO, 2001, p. 4). Confluindo com o pensamento da professora o autor ressalta que a educação e a pesquisa são muito relevantes para o processo de emancipação. O trabalho intelectual do professor possibilita a reconstrução de conhecimentos, pois esse não se destina a apenas a reproduzi-los no exercício da sua profissão, o professor também é produtor de conhecimento.

Para a professora Guilhermina o projeto de extensão repercutiu em sua dimensão política ao conseguir associar a metodologia que mais se aproxima da orientação teórica que ela adota, ou melhor dizendo, ela teve contato com novas metodologias e concepções teóricas por causa dos projetos.

Então todos me ajudaram a descobrir teóricos relacionados aos temas e metodologias diferentes e também a conhecer as pessoas, entender o público, todos ajudando de alguma forma na caminhada. Eu acho que eu sem os projetos não seria quem eu sou hoje como professora, eu seria mais quadradinha, mas sala de aula. Então isso ajuda a gente a modificar um pouco, entender as metodologias, entender os teóricos e ver e abrir a mente mesmo que isso é o mais importante. (Professora Guilhermina)

A professora aponta ainda que a clareza quanto à concepção teórico metodológica que ela passou a adotar influenciou a sua constituição quanto professora, podemos inferir que a participação nos projetos de extensão repercute diretamente na consolidação desses sujeitos e na construção da profissionalidade docente.

Essa temática surge ao perguntarmos sobre a repercussão dos projetos na dimensão política desses professores, segundo Demo (2001) “a face política é essencial, até porque expressa os fins e a ética, enquanto a face formal expressa a instrumentação metodológica” (p. 4). Podemos dizer que a qualidade formal e política está imbricada na formação desses sujeitos proporcionada pelos projetos de extensão. Para Rios (2010), a competência se relaciona com a qualidade que o professor necessita buscar constantemente, em cada uma das dimensões que a compõem:

- Na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- Na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- Na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;

- Na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 2010, p. 108).

Podemos dizer então que a dimensão política é uma das competências que o professor necessita buscar para lhe conferir qualidade na ação pedagógica. Podemos inferir que os projetos de extensão auxiliam na aquisição dessas competências, ressaltando aqui a prevalência na fala deles da competência política e estética, pois é possível perceber na fala dos professores a construção coletiva que se deu por meio dessa participação, bem como a presença da sensibilidade na constituição de uma práxis criadora.

Esse núcleo reflete o sentido político atribuído a extensão pelos professores iniciantes, esse sentido perpassa pelo projeto de educação e de escola defendido e adotado, bem como pela constituição da prática pedagógica. É possível perceber que para os professores, afirmar a profissão docente carrega consigo também um sentido político, diante da escolha principalmente de um novo modelo de educação que prima pela transformação social e emancipação dos sujeitos, essa afirmação constitui um movimento de resistência por parte desses professores, que reflete a prática pedagógica associada a prática política.

5.2.3 Inserção na Docência

O processo de inserção na docência evoca uma mistura de sentimentos que refletem o processo de transição da condição de ser aluno para a condição de tornar-se professor. Esse processo pode ocorrer como uma ruptura, como se essas duas condições fossem processos estanques, ou como um contínuo, um processo que não possui interrupção.

Com a intenção de compreender um pouco mais desse processo, perguntamos aos professores iniciantes se a participação nos projetos de extensão repercutiu na inserção deles na docência. Os professores nos confidenciam nesse núcleo quais foram os desafios, conquistas e descobertas que ocorreram no processo de inserção na docência.

Figura 4 – Inserção na Docência



Estar na condição de iniciante é muitas vezes mergulhar no incerto, se deparar com algo que mesmo sendo conhecido por todo o processo de escolarização vivido, se mostra diferente e desafiador, pois se trata de uma condição nova que pode gerar vários sentimentos, como podemos observar nas falas abaixo.

Repercutiu bastante, mas eu posso dizer até de forma assim... dolorosa, porque eu vi muito da extensão de movimento popular, então quando eu chego assim na sala de aula, na escola, eu senti uma diferença muito grande, uma diferença muito grande. Então foi muito impactante, não foi legal. Ruim pelo fato de ser bem diferente do que eu estava vivendo na graduação. Então assim, sabe professora... a senhora tem que gritar, a senhora tem que colocar coisa no quadro. E aí eu vim de um outro contexto, então foi muito difícil a docência para mim e assim hoje eu me enquadrei muito mais nesse ser professora de uma escola, o que facilitou minha vida emocional do dia a dia mesmo. Agora eu sei passar no quadro eu sei falar com mais autoridade, às vezes até com autoritarismo se for o caso, porque o espaço da escola é um espaço bastante difícil, bem difícil. (Professora Simone)

O que aconteceu é que muitos colegas saíram, foram pras escolas e se sentiram sozinhos porque tentavam fazer tudo aquilo que tinham aprendido e não conseguiam ou estavam em um contexto muito adoeecedor e condicionador. Então era mais uma extensão mesmo desse projeto inicial para acompanhar as pessoas que saíram, e o Fórum ele ainda existe e ele tá acompanhando a CAPE, inclusive. Então quinzenalmente as quintas-

feiras tem reunião na UnB, e aí as professoras da CAPE vão, as professoras universitárias, as pessoas de outras escolas, pra trabalhar essas questões relacionadas mesmo com pedagogias inovadoras, democráticas dentro das escolas públicas. (Professora Joana)

As professoras descrevem o choque de realidade que passaram ao assumir a docência, esse choque gerou a elas um sofrimento. A professora Simone aponta que a repercussão do projeto de extensão na sua inserção foi dolorosa, pois eram duas realidades diferentes, a atuação juntamente aos movimentos populares era bem diferente de uma atuação em sala de aula. Ela nos confidencia que ter se enquadrado ao padrão estabelecido pelo modelo escolar facilitou sua vida emocional.

O choque inicial com a realidade, com a transição do ser estudante para o ser professor, assim como o choque cultural nos levam a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros momentos da profissão. “Assim, como temos uma visão do aluno ideal, também temos uma visão do professor ideal, e essas duas visões com o choque de realidade se dissipam” (RAMOS, 2015, p. 42). O momento de transição do professor para a realidade da sala de aula o leva a confrontar vários sentimentos e saberes já pré-estabelecidos. As relações estabelecidas com esse ambiente de trabalho também geram sentimentos conflitantes, utilizamos aqui a síndrome de Burnout apresentada por Codo (1999) para podermos exemplificar melhor, a

A dor de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria (CODO, 1999, p. 13).

A vontade de colocar em prática todos os elementos de uma educação idealizada durante a graduação, como apontado pela professora Joana, e se deparar com as condições de trabalho, com todas as questões estruturais da efetivação do mesmo, com o processo de intensificação e de precarização leva esses professores a um contexto de adoecimento.

Em Huberman (2007) temos como a primeira fase da carreira no magistério a sobrevivência e a descoberta. É no momento da sobrevivência que os professores recebem um choque de realidade e se deparam com a complexidade da profissão, a fragmentação do trabalho, a distância entre os seus ideais e a realidade, o professor que deseja ser e o professor que consegue ser diante das condições.

Embora esse contexto se mostre desafiador e até mesmo adoeedor os professores conseguem criar mecanismos de sobrevivência, a professora Joana nos relata que o caminho encontrado pelos professores que entraram na secretaria e assim como ela vieram de projetos de extensão, foi a criação de um fórum de acompanhamento desses professores iniciantes, como uma ação de extensão oriunda do projeto Autonomia. Esse fórum passou a ocorrer na UnB quinzenalmente, como uma rede de apoio aos professores em início de carreira, contando com a ajuda e auxílio de seus mentores. O projeto de extensão assumiu uma nova configuração a partir da demanda desses professores iniciantes, passando a ter um caráter de formação continuada.

Embora a repercussão dos projetos de extensão no processo de inserção para alguns professores possa ter gerado sofrimento, para outros o sentimento é de segurança pela experiência vivenciada no projeto.

A com certeza também. Vai para o mesmo lado da experiência vivida te dar mais segurança, porque você participando do projeto você já lidando com os alunos, com gente mesmo, quando você chega na escola você já sabe, você já tem o norte de como conversar e como conviver com as pessoas, seja os alunos, os colegas professores, os pais desses alunos que são muito mais presentes por serem crianças. (Professora Cecília)

Ter o contato inicial com os elementos profissionais pode gerar nesses professores um sentimento de segurança ao assumir a profissão, por já estarem ambientados ao contexto de sala de aula e principalmente por terem tido o apoio do projeto durante essas ações.

Pesquisas realizadas pelo GEPFAPe sobre professores iniciantes da SEEDF, mostram que muitos professores sentem insegurança no processo de inserção da docência, conseguindo alcançar segurança no fazer docente após algum tempo de atuação profissional. Mas podemos observar na fala da professora Cecília que ter participado de projetos de extensão lhe conferiu segurança por já ter uma noção de como poderia atuar no espaço escolar.

Assumir a profissão docente pode ser um processo que ocorre antes mesmo do contexto profissional de atuação. A constituição do ser professor perpassa por aspectos objetivos e subjetivos que auxiliam no desenvolvimento profissional desses professores, bem como no desenvolvimento da profissionalidade docente. Os projetos de extensão podem ter um efeito importante nesse processo de assumir a profissão, como podemos observar nas falas abaixo:

Então eu acho que a experiência do projeto ela é mais válida pra você deixar de ver, de se enxergar apenas como um estudante e começar a se colocar como um docente, como um professor. Quem é você como professor? Que tipo de metodologia você inicialmente utiliza acreditando ser a melhor? Qual é o seu desempenho, seus nervosismos, as suas expectativas em sala de aula? Então é um contato mais consigo mesmo dentro da profissão, porque ele realmente vai ser posto a prova depois que a sala de aula realmente acontecer e que ela traz uma carga muito maior do que a vivida por esse projeto especificamente. (Professora Hannah)

Sim, porque o último que eu fui, foi o autonomia, que aí você discute escola, os outros muito eram espaços não de escola tradicional né, mas o último foi o autonomia que foi escola, mudança de escola, mudança de metodologia, de como ver o aluno, e eu acho que graças a ele, eu ah vamos tentar ver como é que é essa escola que eu tô estudando, porque eu não ia para espaço formal da escola, eu fui pra educação do campo, já, já tem uma perspectiva diferente, trabalhei com jovens em conflito com a lei, eu fui trabalhar com educação a distância, aí no último projeto que eu participei dentro da Universidade que me levou a ficar mais próximo da escola, e aí eu fui gostei, achei legal, fiz o concurso e passei e estou aqui até hoje. (Professora Guilhermina)

Na verdade, eu fiquei muito feliz de ter participado desse projeto, porque ele foi muito de encontro com o que eu acreditava que poderia ser feito né. Então eu achava que tinha que ser uma coisa que diferente, tinha que ser divertido, tinha que ser significativo e eu pude ver que podia fazer isso. Realmente quando você vai pra prática, você não consegue colocar tantas coisas, ainda mais você numa sala de aula com muitas crianças, não fica tão fácil assim, mas você acaba tendo aquele respaldo que você pode fazer um diferencial. E com certeza mudou tudo, inclusive eu acho que depois desse projeto eu mudei até a minha linha de pensar pra toda a graduação assim. Acho que foi, eu tinha mais ou menos uma ideia e aí eu peguei e fiz esse projeto de extensão e aí eu já, eu acho que ali eu meu encontrei como professora. (Professora Maria)

Os professores que participaram de projetos de extensão durante a graduação puderem vivenciar experiências formativas que possibilitaram a socialização profissional, a troca de saberes e aprendizagens de conhecimentos específicos de sua profissão, através da parceira universidade, escola e comunidade.

O processo de formação dos professores acontece antes mesmo da graduação, eles chegam a formação inicial com vários valores e concepções consolidados em anos de escolarização, para alguns essas vivências escolares geraram um afastamento e desinteresse pela escola, como é possível verificar na fala da professora Guilhermina , todo esse contexto os levam a buscar outras alternativas que fujam a educação formal. Mas a participação e atuação nos projetos de extensão permitiu a eles uma mudança ou até mesmo desconstrução de percepções adquiridas anteriormente. A fala das professoras acima demonstra que a participação nos projetos de extensão permitiu que

elas se identificassem com a profissão passando a se reconhecerem não mais como alunas, mas como professoras.

A consolidação da “identidade profissional é construída ao longo de sua trajetória social nos diversos espaços de socialização, nos quais ele se insere desde a escolarização básica como aluno até quando adentra nas escolas onde aprende e exerce sua profissão” (CRUZ, 2017, p. 55). A identidade profissional do professor vai sendo formada ao longo de toda a sua vida e recebe influências do contexto histórico ao qual está inserido e dos elementos políticos, sociais e econômicos da sua realidade.

O processo de assumir a profissão vai além da aquisição dos saberes necessários para o exercício da profissão é necessário também a compreensão da função docente que segundo Roldão (2007) seria a ação de ensinar e fazer com que alguém aprenda algo. As mediações que ocorrem durante esse processo de identificação com a profissão e o reconhecimento enquanto professoras e professores podem minimizar o choque de realidade e as dificuldades vividas no início de carreira. Apesar de compreendermos que a extensão aproxima esses professores do ambiente profissional, o processo de tornar-se professor é muito mais complexo e necessita de uma formação que contemple os princípios da profissão, a aprendizagem dos saberes específicos da profissão apreendidos numa formação de nível superior.

Inúmeras pesquisas sobre professores iniciantes apresentam as dificuldades no início de carreira e o quanto esse momento de desafios e até mesmo de sofrimento pode ser solitário, sem o apoio dos pares e até mesmo da escola. No entanto, podemos observar nas falas abaixo que esse momento tão desafiador pode ser vivenciado no coletivo que se fortalece e se apoia.

Faço parte até hoje. E aí do projeto de extensão surgiu um outro braço que é o Fórum de professores do autonomia, que se reúne de 15 em 15 dias lá na FE, que é de livre participação, que é uma forma que a gente encontrou assim, que entrou na Secretaria de resistência, de força, de autoajuda, que contribuiu muito também para que a gente conseguisse aguentar, se fortalecer e se juntar. O que foi fundamental assim né. Muitas pessoas que participaram do projeto de extensão autonomia hoje em dia estão juntos assim. As professoras continuam junto com a gente no processo de grupo, de coletivo mesmo, esse coletivo cada vez se fortalecendo mais e cada vez saindo mais da universidade e proporcionando mais eventos assim que não, que não nos colocam só dentro da sala de aula. Me fortaleceu pedagogicamente, me fortaleceu politicamente, me fortaleceu acho que até juridicamente em alguns momentos assim que foram mais difíceis e me fortaleceu principalmente no sentido de conhecer outras pessoas e a possibilidade da gente conversar, se unir e elaborar um projeto que realmente fizesse sentido para gente assim. (Professora Quitéria)

Com certeza! Com certeza! Quando a gente está na universidade no status do campo teórico, da leitura dos autores a gente têm uma visão até enviesada do que a realidade e também o que significa o movimento de luta né somente falando. Então os movimentos sociais nesse aspecto relacionando com projeto permitiu trazer essa leitura, essa visão política acima de tudo, os coletivos, a organização dos trabalhadores, a organização dos professores, enfim de todas as categorias no que diz respeito ao que é você fazer parte de um coletivo, de um grupo que você tá buscando não só respaldo né, mas buscando também melhorias consideráveis para pauta. (Professor Manoel)

Eu acho e aí é uma opinião pessoal mesmo assim, de que essa relação da Universidade com a escola, com a nossa prática ela veio muito a fortalecer as pessoas assim, no sentido emocional profissional mesmo. Talvez não tenha tido algo muito palpável no sentido de específico, de produção de livro, de teoria ou de espaço físico, mas é emocionalmente entre os participantes assim. Foi muito importante não se sentir sozinho nesse processo de sair da Universidade entrar pra atuação profissional, encarar todas as dificuldades e não adoecer, não estar sozinho, continuar convicto das ideias, das ideologias levantadas. Eu acho que foi mais um fortalecimento coletivo assim, teórico inclusive né, mas assim, muito mais coletivo. (Professora Joana)

Um dos indicadores descrito anteriormente apresenta aspectos da complexidade do trabalho docente e elementos da condição de trabalho que levam ao sofrimento, mas também pode-se perceber na fala desses professores elementos de permanência e continuidade da docência, de enfrentamento das dificuldades que ocorrem no percurso de inserção. Acreditamos que uma das formas de mudança dessas condições que geram sofrimento seria pela organização coletiva, pelo

“reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis de educação é uma pré-condição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual” (GIROUX, 1997, p. 158).

A compreensão da necessidade de organização coletiva é presente na fala de muitos dos professores entrevistados, sendo que esses professores não permaneceram apenas na compreensão, eles criaram um espaço coletivo como desdobramento do projeto de extensão universitária, uma ação do projeto, para o enfrentamento das dificuldades que estavam passando. O Fórum Autonomia surgiu após os extensionistas terem se formado, entrado na SEEDF e perceberem que necessitavam do apoio da universidade e do coletivo, pois não tinham esse apoio na escola e nem dos pares. O apoio da gestão e principalmente a recepção desses professores na inserção da docência minimizaria vários dilemas e desafios enfrentados, tornando esse processo mais saudável.

O professor Manoel menciona que a participação no projeto possibilitou um fortalecimento político enquanto coletivo, enquanto categoria. A fala do professor ressalta a importância de se reconhecer enquanto categoria, enquanto membro de um corpo profissional, que precisa coletivamente se fortalecer a favor de uma pauta em comum.

A professora Joana aponta que a relação entre escola e universidade, pelas vias da extensão, fortaleceu esses professores emocionalmente para que os mesmos pudessem continuar na profissão. Já a professora Quitéria aponta que esse fortalecimento foi pedagógico, político e jurídico. Ter um espaço para compartilhar as angústias, os dilemas e também as conquistas, conferem sentido e significado ao fazer docente desses professores. Nesse caso, eles atribuem **a extensão um sentido coletivo da inserção docente.**

O fortalecimento coletivo configura um dos elementos que constituem os descritores da profissionalidade docente de acordo com Roldão (2005):

e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109)

Segundo a autora reconhecer-se enquanto coletivo garante credibilidade a ação, a atuação desses profissionais. Podemos dizer que os projetos de extensão contribuem para a constituição da profissionalidade desses professores de forma diferenciada, por possibilitarem um sentido coletivo de socialização profissional e de fortalecimento entre professores de diversas fases da carreira e de segmentos diferentes.

O fortalecimento coletivo também acontece pelo apoio e pela presença do grupo de extensão nas escolas e nas salas de aula desses professores. Ter um espaço de debate e troca de saberes é muito importante, mas contar com o apoio dos participantes do projeto no local de trabalho fortalece esses professores e os deixa de certa forma mais seguros.

*Sim, foi por isso que a gente montou inclusive, o Fórum autonomia que era nas quintas a noite com os professores da secretaria, **porque a gente precisava ter apoio de alguém**, que chega lá você acha que sabe o que é ser professor e você não sabe, você só sabe a partir da prática de docência mesmo, então você começa a ter um monte de problemas, você fica triste, deprimido, vê que tá tudo dando errado e as outras pessoas vão te dar, olha eu fiz isso e deu certo, eu fiz aquilo e não deu certo. **Que deveria ser o***

espaço da escola, a gente tem as coletivas e as coordenações pra isso, mas você por ser novo às vezes as pessoas ficam: a você tá viajando, isso não vai dar certo. Te desmotiva pelo, pela história de vida e os problemas que as pessoas passaram na docência. Então, eu acho que se não fosse esse grupo de pessoas que entraram junto comigo, que tentaram, erraram, sofreram também, por estarem comigo conversando não tinha dado muito não, sério. E não é à toa que um dos objetivos era todo mundo tentar ir pra uma escola, e muita gente conseguiu.(Professora Guilhermina)

Completamente, no meu primeiro ano já tinham pessoas que dentro da secretaria, quem tava na graduação ia pra minha sala de aula, então teve esse apoio direto assim, e um ano super conturbado, primeiro ano acho de secretaria sempre muito difícil assim, a gente entra com muito, ainda mais recém-formada né. A vou mudar, a bagaça toda, só pá não. Mas eu acho que a presença do grupo de extensão nesse primeiro ano também foi muito importante. (Professora Anita)

O espaço de apoio dentro da escola deveria ocorrer nas coordenações coletivas que teoricamente são destinadas para esse momento de socialização das dificuldades e a discussão de soluções possíveis. No entanto, esses professores nos confidenciam que justamente pelo fato de serem iniciantes não conseguem o apoio dos pares, talvez esses professores mais antigos já estejam tão calejados pelo processo de intensificação e precarização do trabalho, que enxerguem as tentativas em inovar como uma possível forma de sofrimento, possivelmente se adequar ao sistema tenha sido uma forma de manter a saúde emocional, o que pode ter acarretado o fechamento desses professores para novas metodologias e para professores iniciantes com todo o fôlego para implementar o novo.

A professora Anita aponta que logo no seu primeiro ano de atuação já estava recebendo extensionistas na sua sala de aula, o que representou um apoio muito importante no processo de inserção, diante de todos os desafios que o primeiro ano representa. Possivelmente ela se deparou com a transição da condição de ser a extensionista que estava na sala de aula de outro professor, para ser a professora que recebe o extensionista.

Pela empiria dos dados podemos dizer que existe um paradoxo no trabalho docente, que se constitui por contradições presentes nesse movimento dialético que os professores vivem. Para Papi e Martins (2010) o tipo de apoio que os professores recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional pode tornar o processo de inserção mais fácil ou mais difícil, reduzindo ou aumentando as tensões.

Diante de tantas contradições que permeiam o trabalho docente, a **escolha profissional** pela docência é carregada de motivações que perpassam pelos sentidos que

os professores atribuem a formação inicial que tiveram e o quanto esta os afetou de forma positiva ou negativa.

E eu acho que participar disso, acho que ter a oportunidade de ter essas extensões no nosso caso na UnB, faz até você direcionar melhor pra onde você quer ir. Porque as vezes, ainda na nossa formação que é uma formação muito ampla, as vezes você termina e você tá perdido, você não sabe, você não tem foco, você não sabe se quer trabalhar com educação inicial, se você quer trabalhar com formação de professor, se você quer trabalhar com sei lá, alfabetização. Você não tem muito, você vê muito de tudo e as vezes você vivenciar isso te possibilita ter mais certeza do que você quer. (Professora Maria)

Na verdade a extensão ela foi responsável pela minha escolha de profissão, porque eu entrei na UnB no curso de Ciência Política e no primeiro semestre eu entrei na extensão, pra um projeto de extensão que se chama Política na Escola que é do departamento de ciência política e lá eu fiquei dois anos e meio nesse trajeto. E aí quando eu estava em crise eu já no sexto semestre de Ciência Política eu decidi que eu queria ser professora de educação básica, de criança e fiz o ENEM e mudei. (Professora Elza)

Fazer um curso de pedagogia é ter várias possibilidades de atuação profissional a sua escolha, muitas pessoas começam o curso de formação inicial sem saberem ao certo se querem se tornar professores. Muito dessa indecisão se dá pelo contexto de desvalorização da profissão, pela intensificação e precarização do trabalho docente.

Pela fala acima podemos perceber que a participação nos projetos de extensão pode favorecer a escolha profissional, a definição em se tornar professor. A possibilidade de estar próximo a escola, de conhecer o espaço de atuação ainda na formação, auxilia esses professores a assumirem a profissão.

Embora existam várias possibilidades de atuação nos cursos de licenciatura e principalmente o curso de pedagogia, defendemos uma base docente para esses cursos, mesmo que os estudantes não optem pela docência. Nem sempre estar em um curso de licenciatura que habilite os sujeitos para serem professores significa que estes querem assumir a profissão docente. Diante de todas as possibilidades de atuação que a graduação em pedagogia oferece, tornar-se professor é uma escolha.

Para um dos professores o projeto de extensão repercutiu na sua inserção na docência a partir da **definição de uma abordagem pedagógica clara**. Como já mencionado por outros professores a extensão favorece a identificação com determinadas teorias, metodologias e também abordagens pedagógicas.

Vamos lá. Um primeiro aspecto é que um dos grandes viés que foram trazidos dessa pesquisa, do projeto em si foi o caráter da educação popular. Então Paulo Freire permeou o caminho todo tempo tanto na pesquisa, como da minha graduação. E essa leitura do respeito à diversidade, da importância do diálogo, da compreensão do sujeito como sujeito histórico capaz de fazer e alterar sua história foi fundamental. Porque eu digo isso? É... na minha prática profissional o grande diferencial que eu trouxe hoje e no começo também e é o respeito a voz dos sujeitos. Então seja estudantes ou professores. Então acho que a arte escutar aí é um processo importante nesse momento e a partir disso a gente conseguir fazer a leitura de mundo dessas pessoas e ressignifica ela de um modo que possa canalizar energias né positivamente buscando o bem comum, buscando uma transformação social. (Professor Manoel)

Esse professor aponta que o projeto e a pesquisa o direcionaram para a educação popular, tendo o Paulo Freire como autor que permeou a sua formação e influenciou a sua prática profissional, por conta da sua abordagem pedagógica que prima pelo diálogo a fim de alcançar a transformação social.

Paulo Freire é um autor que permeia toda a discussão sobre extensão universitária no Brasil e também o pensamento pedagógico contemporâneo, sendo inclusive alvo de perseguição pelo cenário político atual que se instaurou. Pois, ao romper com a perspectiva tradicional e criticar os modelos estrangeiros que vinham se consolidando no Brasil, Freire apresenta uma educação humanizadora com uma perspectiva dialética e dialógica entre professor e aluno, no qual o processo educativo se constitui pelo movimento das relações sociais. Essa educação proposta tem sua base na transformação da sociedade opressora pelas mãos da classe trabalhadora, que de forma consciente e organizada possui potencial de emancipação, libertação e transformação.

A questão central da extensão pensada a partir de Freire nos leva a entender que as experiências existenciais dos estudantes, professores e participantes, quando realizada dentro do diálogo, entre eles e o mundo, os leva a uma educação problematizadora, na qual seria possível abstrair situações do cotidiano, que dentro do processo de ação reflexão podem ser transformadas, essa perspectiva coaduna com a fala do professor acima. Assim,

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 1981, p. 36).

Portanto, se temos o esclarecimento e um posicionamento por uma extensão que não se põe a domesticar os homens, poderemos estabelecer um diálogo que, como diz Freire, se faz de forma amorosa, que sendo mediatizado pelo mundo, o transforma e o humaniza. As ideias do autor que são adotadas por muitos projetos de extensão influenciam diretamente a prática pedagógica desses professores, o que é possível verificar em algumas falas já expostas nessa análise.

Pode-se inferir a partir da análise desse núcleo que os professores atribuem um sentido negativo e um positivo a inserção na docência, justamente pela participação nos projetos de extensão. O sentido que carrega uma carga negativa, reflete o sofrimento no processo de inserção pela dificuldade em implementar um modelo de educação advindo da aprendizagem nos projetos, mas ao mesmo tempo os professores atribuem a segurança que sentem no processo de inserção à participação no projeto. Esse núcleo reflete a contradição do trabalho docente, no qual a forma como ocorre a inserção vai depender das múltiplas determinações que influenciam esse processo, bem como o ambiente em que estão se inserindo e as relações estabelecidas nesse espaço. O sentido positivo configura um aspecto diferenciador da inserção na docência, os professores atribuem à extensão um sentido coletivo, de apoio do grupo pela possibilidade de fortalecimento que ocorre no coletivo.

5.2.4 Atuação Docente

A atuação docente que preconiza a função de ensinar se pauta nas competências ética, política, estética e técnica do saber docente, essas competências perpassam por todo o trabalho docente, como um conjunto, uma totalidade de uma atividade intencional dialética e dialógica, com todas as contradições inerentes a profissão. Esse núcleo surge a partir de uma das perguntas realizadas na entrevista. Perguntamos aos professores iniciantes se a extensão universitária repercutiu na atuação enquanto docente, a apreensão das respostas culminou na constituição desse núcleo que pode ser visualizado abaixo.

Figura 5 – Atuação Docente



Um dos indicadores que surge com muita incidência na fala das professoras e professores é a organização do trabalho pedagógico, este seria um dos elementos estruturantes da profissionalidade docente (CRUZ, 2017). Os professores apontam que os projetos de extensão contribuíram para a construção de suas práticas pedagógicas influenciando na concretude do trabalho docente pela forma da sua organização. Segue abaixo algumas falas que exemplificam um pouco desse movimento:

Sim, completamente, a minha atuação hoje como professora, ela se fortaleceu com a formação do GENPÉX, com a formação do diálogo, com a formação do acolhimento. Tudo isso que eu tenho, que eu desenvolvi, que eu desenvolvo no decorrer dos anos na sala de aula, esse planejamento, meu planejamento de aula, ele sempre tem esse viés que eu aprendi no GENPÉX. Que além de você alfabetizar é você constituir seres humanos de amor que são de, por meio do afeto, de saber reconhecer neles sujeitos de saber e de poder, onde essas crianças elas tem o poder de decidir o que elas querem pra vida delas, se elas querem ou não querem. Isso também, quem me ajudou a desenvolver todo esse planejamento foi o GENPÉX. (Professora Aretha)

*Sim, mas pro lado de **organização**, porque como a extensão era voltada para o ensino médio, o lado prático não veio muito à tona porque não tava muito relacionada a aula infantil, Ensino Fundamental, mas tem a posição lá de coordenar os meninos que estavam planejando a aula **me orientou também no meu planejamento, na realização de algumas experiências, algumas coisas que vem sim, fizeram parte**. Dava aula para 5º ano então ainda dava pra adaptar algumas coisas que a gente fez no FORMANCIPA para eles. (Professora Cecília)*

*É como se fosse ferramentas que eles utilizam pra desenvolver autonomia nas criança. Então é o planejamento quando eles olham, né, a criança de educação infantil algo que eles vão fazer durante o dia, isso te dá uma certa autonomia de gerenciar o próprio tempo mesmo. Há depois disso eu vou fazer isso, numa calma, né. É... o dispositivo... uma fila é um dispositivo, né. O não da fila também é dispositivo, deles saberem andar no espaço todo mundo junto. (...) Aquela ideia que te falei, eu tinha a ideia de professorinha tradicional, então eu desconstruir tudo isso e atuo como professora, não dou conteúdo pronto, **a gente trabalha com projeto, a gente trabalha e as crianças escolhem qual é o tema de interesse que elas querem estudar e a parte desse projeto coletivo a gente trabalha os conteúdos que tem que ser trabalhados, mas tudo de uma forma motivada né. Então mudou a minha forma que eu pensava que era ser professora e não era. Eu sou mais uma mediadora mesmo.** (Professora Anne)*

*Ah... com certeza, porque aí você já vai para sala de aula assim... cara, posso não conhecer esse grupo né, esse público aqui, essa turma ou essa faixa etária como foi o meu caso, porque como na extensão eu atuei muito com jovem, jovem e adultos e acabava que não conhecia crianças, crianças pequenas que eu to lidando agora, mudou o público, **mas eu já tinha ideia de como me portar né, de fazer um planejamento que é muito base e que a gente tinha que fazer na extensão, de ter ciência que eu preciso ter uma prática pedagógica que é reflexiva... eu não tô ali dando aula só falando, ao mesmo tempo que eu to falando eu tô me observando, tô olhando para mim.** Será que eu to agindo assim porque é isso mesmo ou sei lá porque a criança é assim eu tô fazendo dessa forma porque é essa criança e se fosse outra eu faria diferente. Então acho que me influenciou sim, minha ação na extensão na minha docência (Professora Frida).*

Uma das dimensões da organização do trabalho pedagógico mais mencionada pelos professores é o planejamento. Segundo a professora Aretha e a professora Cecília, todo o processo de desenvolvimento delas no projeto, ou seja, todo o percurso formativo que vivenciaram na extensão trouxe elementos que orientaram a construção do planejamento que realizam em sala de aula. Pela fala da professora Aretha podemos inferir que a participação no projeto influenciou a sua organização teórico-metodológica, com a dimensão teórica voltada para a amorosidade e emancipação, uma perspectiva bem Freiriana. Algo que segundo ela caracteriza sua prática e tem relação direta com a formação pelo GENPEX.

Já a professora Anne pontua que os instrumentos que ela utiliza em seu planejamento, denominado por ela como dispositivos, são ações metodológicas aprendidas no projeto de extensão, que orientam a sua ação e a constituem como professora, trazendo uma nova concepção do que é ser professor. Ela menciona ainda que trabalha com projetos, a partir do centro de interesse das crianças.

O planejamento tão mencionado, é um recurso que facilita e norteia o trabalho pedagógico do professor, como instrumento de gestão que pode auxiliar na execução da unidade teoria e prática. Pelos estratos das falas expostos acima, podemos dizer que a

orientação teórico-metodológica dos projetos de extensão influencia a constituição da profissionalidade dessas professoras, bem como, a prática pedagógica que se efetiva na organização real do trabalho desenvolvido.

Para outros professores a repercussão dos projetos na atuação docente, está direcionada para a compreensão dos tipos de metodologias que podem adotar em sala de aula.

Sim, era aquilo que eu tinha falado anteriormente, por que você começa a entender outro tipo de metodologias, os teóricos que você pode procurar na hora que você tiver alguma dúvida, aflita ou precisa pensar sobre algo, a pensar as metodologias, os espaços, o público, como fazer. Tudo foi no projeto de extensão porque querendo ou não, é o que eu falo o projeto de extensão te ajuda a pensar a pesquisa, mas ele é acima de tudo a prática. (Professora Guilhermina)

O grande viés que acho que precisa ser reforçado é como fazer esses conhecimentos chegar ao aluno né. (...). Então não de maneira geral a educação de dois séculos atrás como dizem né é com uma estrutura sucateada de mais de um século também e com metodologias que precisam ser revistas. Então acho que nesse aspecto acho que a extensão poderia sim contribuir, inclusive com parcerias com as próprias secretarias de educação, no caso aqui né com a EAPE Escola de Formação, Centro de Formação agora né mudou o nome, pra ta pensando essas possibilidades. (Professor Manoel)

As falas acima se direcionam para outra dimensão da organização do trabalho pedagógico, os tipos de metodologias desenvolvidos em sala de aula. Segundo a professora Guilhermina foi o projeto de extensão que a ajudou a entender outros tipos de metodologias que poderiam ser utilizadas em sala de aula, a quais teóricos recorrer. O professor Manoel também menciona as metodologias e pontua que elas precisam ser revistas, necessitando ser reforçado a questão de como fazer os conhecimentos chegarem aos alunos.

Ambas as falas dos professores acima se direcionam para a função docente de ensinar, que como já foi mencionado anteriormente, seria saber ensinar algo a alguém e fazer com que alguém aprenda algo. Extraímos da fala a ênfase no saber fazer, que segundo Roldão (2007), estaria relacionado ao conhecimento prático, “o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz” (p. 98). Esse conhecimento prático não está direcionado para uma vertente de aplicabilidade, mas sim para relação teoria e prática.

A fala apresentada a seguir parece sintetizar uma importante discussão dentro da organização do trabalho pedagógico, apresentando o par dialético conteúdo e forma no contexto da atuação docente.

*Da gente saber o chão que a gente mora, o chão que a gente vive, a escola que a gente tá, que espaço é esse, quem ocupa esse espaço. Então isso tudo eu trago bastante no meu trabalho assim. Sempre faço as minhas aulas e procuro fazer com que as crianças façam pesquisa para trazer, tragam bastante a realidade dela para a gente ir sistematizando esse conteúdo assim, dessa forma muito da realidade, mas também assim com os anos de professora também sei lá, percebi mais a importância do conteúdo, dei mais valor a algumas coisas que eu não conseguia antes fazer o balanço né. **Então aí hoje eu já vejo o conteúdo que é necessário e faço essa relação do quê que é que as crianças trazem da própria realidade, pra fazer um aula mais contextualizada mesmo e isso tudo com certeza foi nos projetos.** (Professora Simone)*

A professora descreve um pouco da metodologia que utiliza em sala, abordando a necessidade de contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos, algo que aprendeu nos projetos. Ela menciona ainda que com os anos de sala de aula pode perceber a necessidade dos conteúdos.

Para Saviani (2011) existe uma relação entre conteúdo e forma, que parte de uma concepção dialética de articulação entre ambos. Para o autor a “separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro” (p.122). Trabalhar esse par dialético de forma articulada é trabalhar uma educação que parte do concreto, rompendo com a lógica formal que foca apenas na forma.

Pela fala dos professores podemos inferir que os mesmos fazem a relação entre conteúdo e forma dialeticamente, contextualizando com a realidade concreta dos alunos. Trabalhar forma e conteúdo é tentar apreender o movimento do real, do todo, sem realizar a abstração dos conteúdos para sobrepor a forma. Realizar um planejamento que considere os conteúdos, ressaltando - o porquê ensinar? A quem ensinar? E com qual finalidade? - levando em consideração as condições de trabalho, é relacionar conteúdo e forma dialeticamente.

Os conhecimentos profissionais e a própria significação da profissão vão sendo construídos nos espaços de formação e nos espaços de exercício profissional. Portanto, poderíamos dizer também que a apropriação de uma linguagem profissional é um processo que vai sendo apreendido pelo professor nos espaços de socialização profissional. A fala a seguir expressa um pouco desse movimento.

Com certeza, principalmente na questão da formação, e da apropriação dos argumentos, e das teorias, e dos posicionamentos, de estar em sala de aula desde como fortalecer esse questão de como a gente enxerga uma criança, esse sujeito da aprendizagem, de como a gente entende o que é aprendizagem. Isso tudo por mais que a secretaria de educação tenha um currículo que favorecera ou que preserve né, principalmente, acho que mais

na teoria por uma falta de apropriação dos professores o grupo ele dá, ele aprofunda isso assim, isso faz toda diferença para você sustentar sua prática mesmo no ambiente onde as pessoas não compreendem, não reconhecem ou que saia muito do padrão e isso incomode. Então a questão acho que dessa formação mesmo assim teórica e acho que uma formação política nesse sentido do coletivo também né, de você entender que você não tá sozinha ali, em algum nível, aquilo que você tá pensando que é o melhor que você tá desenvolvendo na sua prática não é só você que acha isso e por isso que é tão diferente. (Professora Anita)

Ao pensar na repercussão da extensão na atuação docente, a professora assinala que o grupo a auxiliou na apropriação de argumentos e teorias que poderiam sustentar sua prática no ambiente escolar, por meio de uma formação teórica e política. Importante salientar que essa formação coletiva que ela menciona, não ocorreu apenas durante a formação inicial, essa formação se deu de forma contínua pela participação no Fórum Autonomia, como ação de extensão, que é também um espaço de socialização profissional, constituído principalmente de professores iniciantes.

Diante dos dilemas enfrentados por essas professoras e professores esse espaço não se constituía apenas como uma rede de apoio emocional, mas também como espaço formativo de socialização profissional. A dimensão coletiva que eles mencionam fomenta a construção da profissionalidade docente.

Pela fala da professora percebe-se a necessidade que ela tinha de se fazer entender pelo corpo profissional que pertence, e portanto, necessitava se apropriar da linguagem profissional. A professora ainda menciona a falta de apropriação pelos professores do currículo da secretaria, Currículo em Movimento, que possivelmente favoreceria ou sustentaria uma prática pedagógica inovadora. Para ela a participação no grupo de extensão foi essencial para essa apropriação, tendo em vista que o Fórum era também um espaço de socialização profissional.

Gamboa (2006) ressalta que “o pensamento humano não pode separar-se das três dimensões fundamentais da vida humana: o trabalho, a linguagem e o poder. Essas dimensões se relacionam com os três tipos de interesses humanos: o técnico de controle, o prático de consenso e o crítico emancipador” (p.111 e 112). Embora, o autor esteja se referindo ao contexto da pesquisa em educação, os elementos apresentados por ele se relacionam a discussão aqui posta. Podemos dizer que a intenção da professora era conseguir aliar essas três dimensões da vida humana, a necessidade de se fazer entender estava intrinsecamente ligada a consolidação do seu trabalho e as relações de poder estabelecidas nesse meio. O interesse da professora a partir da abordagem pedagógica que

apresenta, estava associada a uma perspectiva crítico emancipadora. “Quando o interesse crítico emancipador orienta a pesquisa, a atividade intelectual reflexiva é organizada para desenvolver a crítica e alimentar a práxis que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes” (p. 112). Nesse caso, essa perspectiva orienta o fazer pedagógico da professora que buscava uma educação voltada para a autonomia e emancipação dos sujeitos, buscando a transformação do modelo de educação.

A extensão universitária além de propiciar a apreensão de uma linguagem profissional também possibilita aos sujeitos aproximações com o espaço de trabalho na formação inicial. A fala abaixo refere-se a esse movimento de aproximação:

sim, com certeza. Um dos motivos inclusive de eu entrar no projeto foi exatamente porque o projeto era um projeto de regência, era um projeto de docência. Então, eu queria ter essa experiência antes de sair da faculdade com uma bagagem teórica totalmente completa sem nenhuma experiência em sala de aula. Então, embora o projeto, ele ainda não se dava numa formação escolar, ele se aproximava bastante com a realidade de uma sala de aula né. Então, o projeto foi bastante rico em relação a isso, ele tanto testava e me dava oportunidade de experimentar as minhas metodologias, o meu desempenho pedagógico, os conteúdos que eu estava estudando, mas ainda não tinha colocado em prática fora de avaliações acadêmicas. Então com certeza o projeto ele foi uma experiência absolutamente válida e eu acho até que bastante necessária pra todos os alunos, não só do curso de história, mas que participavam dele. (Professora Hannah)

Os projetos de extensão possuem temáticas e propostas de execução diferentes, ao escolher o projeto o aluno já sabe qual a temática e o espaço em que irá atuar. Dessa forma, a professora Hannah menciona ter escolhido o projeto por ser um projeto de regência, com base docente, apesar de não ocorrer num ambiente escolar, segundo ela o projeto possibilitou a aproximação com a realidade da sala de aula. Era uma possibilidade de realizar a articulação dos conteúdos e metodologias com a prática pedagógica. No final da fala da professora ela ressalta que essa experiência foi válida e necessária.

Existem propostas com a intenção de aproximar os estudantes ainda na formação inicial dos espaços de trabalho, como a residência pedagógica, essa proposta busca um aperfeiçoamento do estágio supervisionado, com a intenção de promover uma imersão desses licenciandos ao ambiente escolar que poderia ocorrer a partir da segunda metade do curso. Compreendendo a importância do estágio para o desenvolvimento profissional, entendemos a importância dessas iniciativas de políticas, que de certa forma podem ajudar a sanar as dificuldades do início de carreira. Mas ressaltamos que a extensão universitária é um espaço formativo que promove a aproximação com os

espaços de trabalho logo no início do curso, articulando escola, sociedade e universidade.

A extensão também aproxima os sujeitos da dimensão político social ao possibilitar o contato direto com as mais diversas realidades, inclusive com realidades que muitas vezes não fazem parte do contexto de vida desses estudantes. A extensão possui desde a sua origem um comprometimento social e por isso tem uma tendência a estar próxima de comunidades mais carentes e a serviço da classe trabalhadora. A fala exposta abaixo reflete um pouco dessa relação da extensão com a dimensão político social.

Sim. Sim porque a gente recebia um grupo de estudantes numa realidade periférica que trazia a tona todas as dificuldade vivenciadas por consequência da política, da economia e da própria organização social. Eram alunos, em sua maioria, estudantes de escola pública, de baixa renda que estavam lá exatamente por dificuldade de ter acesso a outras questões. Alunos, que assim, apresentavam também dificuldades pedagógicas por uma má formação, uma educação falha. Então, a extensão ela nos aproxima mais de uma realidade que nem sempre é vivenciada dentro da academia, especialmente a pública, que embora seja pública é um acesso ainda bastante limitado para a maioria da população. Porque na rede pública eu atendo alunos de uma realidade social muito parecida com a que eu atendia no projeto. Então são alunos com carência educacional, alunos com carências financeiras. Então... com diferentes tipos de dificuldades e de demandas que se parecem. Agora... são realidades ainda muito diferentes, muito diferentes mesmo. Porque a educação pública ela, na verdade ela não é voluntária, parte dos que estão lá estão obrigados. O projeto não, o projeto ele era uma escola de braços abertos. Então, quem entrava era quem realmente queria entrar. (Professora Hannah)

A professora Hannah nos diz que **a realidade social dos alunos que participavam do projeto é bem próxima da realidade dos alunos que ela atende na rede pública**. O projeto de extensão aproximou ela da realidade concreta em que veio se deparar no início da carreira, com todas as dificuldades políticas, econômicas e pedagógicas, que como ela diz, são próprias da nossa organização social. A divisão social advinda de um modelo capitalista gera realidades dispare e embora estejamos lutando para que isso mude, ainda temos nas universidades públicas a prevalência de uma realidade elitizada, que não reflete o real, e a extensão é uma forma de aproximar as universidades da realidade que compreende a maior parte da população.

Muitas vezes a universidade tende a se “aproximar dessa realidade” por meio de uma perspectiva eventista-inorgânica, por meio da prestação de serviços. Coloca a extensão de forma assistencialista a comunidade e por tanto não permite aos participantes um papel ativo nas atividades, não possibilitando a tomada de consciência,

que geraria a conscientização, pois não estabelece um espaço de comunicação e participação horizontal.

A extensão expressa o movimento de contradição da universidade pública, em que concentra em sua totalidade apenas uma parte da população, apenas o reflexo de uma minoria, talvez por isso seria tão fácil tentar imprimir esse caráter assistencialista. No entanto, os projetos mencionados pelos participantes dessa pesquisa se enquadram na outra vertente da extensão, a processual orgânica, que possibilita aos extensionistas da UnB enquanto alunos ou enquanto professores e os participantes da comunidade, pelo processo de interrelações, uma ação de significar e ressignificar a realidade em que estão inseridos, podendo produzir um novo rumo para suas histórias.

Não estamos aqui imputando a extensão um caráter salvacionista, mas queremos ressaltar a sua intencionalidade histórica de transformação social, por meio de uma relação dialética e dialógica, que pode ocorrer dentro da perspectiva processual orgânica, nesse processo seria possível a tomada de consciência dos participantes.

Outro indicador que aparece com muita incidência na fala das professoras se refere a relação professor-aluno. O processo de relação entre professor e aluno constitui um dos elementos estruturantes da profissionalidade docente (CRUZ, 2017), e a forma como essa relação é estabelecida pode deixar marcas profundas em ambos, trazendo sentidos diferenciados a partir da experiência vivida. A fala exposta abaixo, da professora Quitéria, apresenta algumas marcas que de certa forma caracterizaram a figura do professor para alguns alunos a partir da vivência que tiveram:

*Inclusive a gente fez alguns encontros que era exatamente isso assim... O que é ser professor? E a gente trouxe diversas falas das crianças assim né... porque a gente fez um vamos perguntar para as crianças assim o que elas querem? O quê que é professor para elas assim né? E como a gente desconstrói essa visão? **Porque as crianças trouxeram professor é aquele que grita, que bota de castigo, que fala que tá na hora de entrar, que não pode mais comer aqui. Elas trouxeram coisas muito cruéis assim que elas já viveram né. E a gente levava isso e repensava conjuntamente de que forma que a gente podia trazer outras coisas para as crianças para que elas pudessem ter uma visão diferente ou que a gente se sentisse também mais fortalecido, porque as crianças algumas olhavam para gente e falavam assim você não é professora! Professora grita professora, professora briga. Você não é uma boa professora. E aí o quê que é ser bom professor né?** (Professora Quitéria)*

A professora nos confidencia que ao perguntar pros alunos o que é ser professor, as falas apresentadas por eles expressavam situações muito cruéis vivenciadas em sala de aula. A forma que o professor se posiciona nessa relação pode marcar esses alunos de

forma significativa, ainda mais se pensarmos nos alunos dos anos iniciais. Paulo Freire (1996) menciona que

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, serio, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (p. 39)

Cabe a nós pensar que tipo de marca queremos deixar nos nossos alunos, a professora Quitéria aponta que a intenção dos professores ao fazerem essa pergunta era desconstruir essa visão negativa dos alunos, repensando de forma coletiva os sentidos que os alunos atribuíam a imagem do que era ser professor. A professora ainda pontua que buscava no coletivo um fortalecimento para alcançar a construção de um novo sentido, de uma significação junto aos alunos. Em Freire (1996) podemos pensar na difícil tarefa de mudar o nosso discurso advindo de uma educação tradicional, de uma fala ao aluno para uma fala com o aluno.

As falas das professoras Aretha, Nísia e Simone, expostas abaixo, expressam o movimento dialético e dialógico da relação professor-aluno a partir de uma perspectiva transformadora.

Completamente, a minha atuação hoje ela é toda voltada na perspectiva do GENPEX, que é a questão do acolhimento, do diálogo, a questão do você é, emancipar, de você dar ao outro sujeito que no meu caso são crianças da rede pública do DF, é reconhecer nessas crianças, crianças que constroem conhecimentos e que já trazem consigo conhecimentos e que esse conhecimentos devem ser sim valorizados e respeitados. E que isso também foi construído em mim, constituído em mim dentro do GENPEX.(Professora Aretha)

Nossa demais, assim é, com certeza tudo fazia muito mais sentido quando você ia para a prática né. Muito utópico você ficar na leitura, sem você experimentar, então, assim, pra mim ir ver como a educação em movimento né, essa coisa de você perceber, por exemplo, o engajamento do estudante que tá aprendendo e que tá se descobrindo, que tá se emancipando, que ele começa a ter voz, a coisa do Renato fala do dessilenciamento é lindo de ver. (Professora Nísia)

A questão da amorosidade. questão no diálogo, a questão de estar aberta a aprender com todo o processo né... de relação entre professor aluno. Isso tudo eu trouxe com certeza da extensão e de pensar o quê que é importante ali pra ta trazendo pras crianças, o quê que é importante deixar emergir ali no chão da sala de aula, de pensar a comunidade. Hoje mesmo assim eu gosto muito de trabalhar essa questão do pertencimento das crianças né, de moradia, de reconhecimento do espaço e aí eu trago isso muito do GENPEX e também do Pet né. (Professora Simone)

As três professoras participaram do mesmo projeto de extensão e possuem em suas falas coerência e coesão quanto a relação professor-aluno. Todas elas ao pontuarem a repercussão do projeto em suas atuações quanto docentes, apresentam os mesmos elementos: emancipação, acolhimento, relação dialógica e amorosidade. A fala das professoras expressa o comprometimento com uma educação humanizadora e dialógica, que valoriza os conhecimentos dos alunos como sujeitos de poder. A partir de uma relação em que o professor ensina e também aprende, influencia e também é influenciado, tem voz e também escuta.

A professora Nísia, ao falar sobre a relação professor-aluno, menciona o quanto é lindo ver o processo de emancipação dos alunos, ressaltando o movimento que ela denomina de dessilenciamento. Segundo o professor Renato Hilário Reis (2000), mencionado pela professora, o dessilenciamento seria

A quebra das amarras do pensar. A perda do medo de expor-se e se expor. A socialização da história de cada um construindo e constituindo a socialização da história coletiva de todos. História forjada em uma luta diária, de enfrentamento aos desafios do viver e sobreviver (REIS, 2000, p. 232).

Todo trabalho envolve afetividade, mas para o professor a relação afetiva é obrigatória, pois o produto do seu trabalho é o outro e as relações de aprendizagem estabelecidas. Codo e Gazzotti (1999) mencionam que “para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida” (p. 50). Os autores pontuam que se essa relação afetiva não é estabelecida o sucesso do professor no ensino-aprendizagem não será completo. Importante salientar que as condições de trabalho e os elementos sociais, econômicos e políticos interferem nessa relação afetiva entre professor e aluno podendo gerar tensões que podem ser resolvidas ou que podem gerar sofrimento para ambos os lados, pois ambos são afetados por essa relação.

A relação com a afetividade no trabalho do professor perpassa pelo par dialético objetividade e subjetividade. E seria pela subjetividade que o homem vai atribuindo significações a concretude do seu trabalho. Pela fala das professoras aqui expostas é possível perceber que elas dão significação a essa relação como algo marcado pela afetividade, ou como uma delas menciona, pela amorosidade. Essas professoras vão constituindo significações para o ato educativo que prima por uma educação humanizadora e dialógica, com vistas para a transformação social. E possivelmente nesse processo os alunos também vão atribuindo outros sentidos a imagem de professor

que possuíam. Pelas falas é possível perceber o processo de significação e ressignificação dessa relação.

O último indicador do núcleo Atuação Docente refere-se à pesquisa. Na fala exposta abaixo a professora tenta sintetizar o movimento de pesquisa no contexto da educação básica associado ao seu fazer pedagógico.

Então o projeto te ajuda a ter problema pra você solucionar, você soluciona procurando teoria e as outras pessoas, os pares, aonde eu vou, os professores, mas ele te dá problemas para solucionar e a partir disso você vai pesquisar e você não pesquisa por pesquisar, assim, tipo na sala de aula, a vou ter que apresentar tal pessoa. Sem querer ou não a metodologia de sala, eu não sei se mudou, mas é muito assim vamos ler isso e discutir, lá não você tem um problema e você tem que solucionar, você quer solucionar porque faz parte da sua vida é uma prática aí você sai procurando, faz não deu certo, lá é bem teoria e prática mesmo né. (Professora Guilhermina)

Para a professora Guilhermina , o projeto ajudou na solução de problemas do contexto de sala de aula. Para ela é a partir dos problemas que surgem do contexto educativo que o professor vai pesquisar uma solução, seja com os pares ou com a busca por teorias que auxiliem na resolução do problema. Ela pontua que esse movimento que surge na prática é uma forma de relacionar a teoria na atuação docente.

O relato da professora nos mostra a seriedade pela busca de melhoria do ato pedagógico. A pesquisa mencionada por ela, tendo origem no contexto educativo, reflete o caráter investigativo da atuação docente, por meio de uma reflexão na prática. Entendemos esse contexto de pesquisa como algo relevante para a atuação docente, mas ressaltamos a fragilidade da pesquisa enquanto apenas solução de problemas imediatos, que muitas vezes pode ter um fim em si mesma, é necessário intervir na realidade para transformá-la.

Muitos professores da educação básica possuem formação para realizar pesquisa, alguns já realizaram na formação inicial e/ou na formação *estrito sensu*, corroboramos com Curado Silva (2008) a defesa de uma política em que a pesquisa ocorra na educação básica e na carreira, no sentido de *estrito-ciência* para os professores que desejarem, como ação coletiva que não tenha um fim em si mesma.

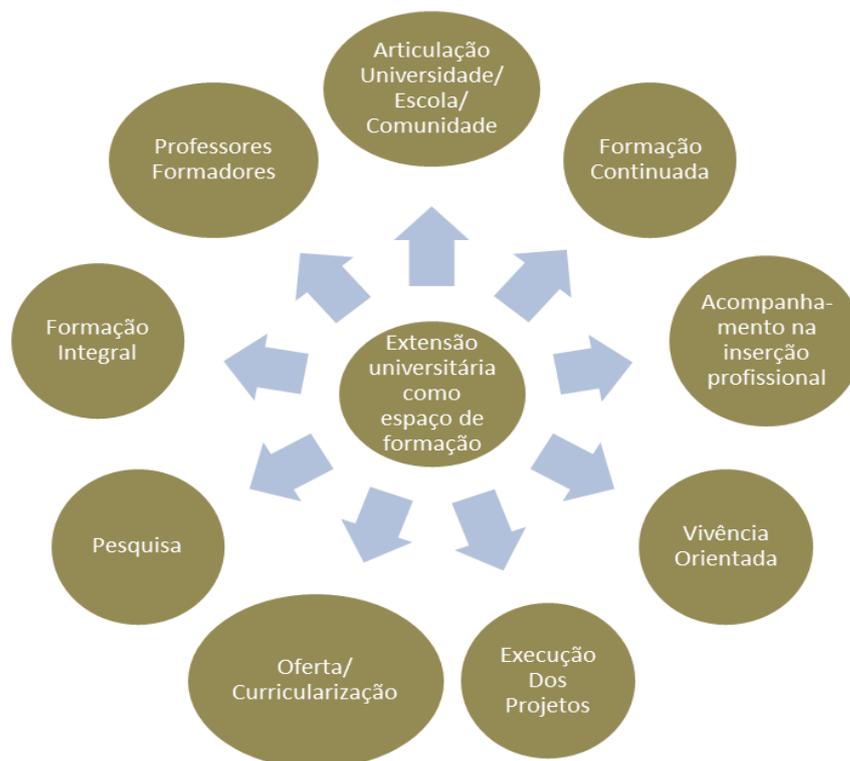
A partir das falas dos professores no decorrer de toda a discussão posta nesse núcleo podemos perceber as significações que eles atribuem a extensão no tocante a atuação docente. Os sentidos e significados atribuídos por esses professores refletem o fazer docente, a organização do trabalho pedagógico e as relações que estabelecem com os alunos. Pode-se inferir que a aproximação com o espaço de trabalho propiciada pela

extensão ajudou esses professores a minimizar algumas dificuldades ou a ter ajuda para enfrentá-las. Os professores atribuem um sentido coletivo a extensão universitária, sendo que esta coletividade auxilia tanto na inserção na docência como na atuação desses professores. Importante perceber que as significações que vão sendo construídas em torno do ato educativo dessas professoras, prima por uma educação humanizadora e dialógica em busca da transformação social. Os professores atribuem um sentido de afetividade à relação professor – aluno e este sentido está imbricado na atuação destes enquanto docentes.

5.2.5 Extensão universitária como espaço de formação

Partimos do pressuposto de que a extensão universitária se constitui como espaço formativo quando possui uma vertente orgânica-processual, nessa perspectiva é possível dizer que ela se configura como *lócus* de formação profissional e produção de conhecimento, a partir de uma parceria política-pedagógica entre a tríade universidade, escola e sociedade. Esse núcleo surge a partir de alguns elementos que permeiam os limites, possibilidades e contribuições da extensão para formação e professores, a partir da visão dos professores iniciantes.

Figura 6 – Extensão universitária como espaço de formação



O primeiro indicador desse núcleo apareceu com muita incidência na fala de quase todas as professoras e professores entrevistados. Em vários momentos eles mencionam elementos de articulação entre a universidade, a escola e a comunidade, que são possíveis a partir dos projetos de extensão. As duas primeiras falas expostas abaixo sintetizam o movimento de relação entre universidade e sociedade:

O projeto era muito próximo da comunidade até porque parte, a grande parte dos alunos que eram inseridos, eram filhos da comunidade, residentes das áreas ao redor. E o projeto fazia alguns eventos que envolvia a comunidade como bazar. É um evento que aproximava a comunidade do projeto, fazia propaganda também do projeto e contribuía com a comunidade que era muito carente. E também, fazia-se também anualmente uma festa junina que era comunitária, era feita em parte na rua também, que recebia não só os estudantes, mas toda a comunidade ao redor e os familiares também. Então era um momento de integração muito grande. (Professora Hannah)

Eu acho que o grande aspecto diz respeito a isso é a integração da Universidade com os movimentos do campo teórico e de militância, eu acho que foi o principal elemento. Até porque quando a gente pensa os sociais é teoricamente composto exclusivamente por quem faz parte do movimento né, mas sim outras organizações, outras pessoas participam também. Então vejo que com um exemplo desse movimento que participei durante um bom tempo que ele teve participação de vários membros da sociedade civil organizada, então desde a Universidade, a ONGs, o movimento popular e por aí vai. Então essa troca de saberes é fundamental para entender que não é conhecimento científico acadêmico que de fato faz ser o que é, mas sim também essa realidade concreta e palpável do nosso dia-a-dia ali na luta, na dificuldade e tudo mais. Então acho que o grande diferencial foi esse, a gente sai da zona de conforto, de uma cadeira acadêmica da Universidade pra gente conhecer de fato na prática como se dar esse movimento de luta em várias instâncias. (Professor Manoel)

A professora Hannah ressalta a aproximação do projeto com a comunidade em que estava inserido, essa aproximação não ocorria apenas pelos sujeitos que estavam participando, mas por ações que o projeto realizava na tentativa de integrar toda a comunidade ao redor. Já o professor Manoel ressalta a importância da integração da universidade com os movimentos sociais e com a sociedade civil organizada. O professor pontua que a integração é fundamental para que ocorra uma troca de saberes, em que o conhecimento científico produzido esteja articulado com a realidade concreta, esteja de acordo com a luta da população. A academia não é apenas produtora de conhecimento ela é também um espaço de luta e poder, aproximar a universidade dos movimentos sociais e dar visibilidade aos movimentos de luta que buscam a transformação da realidade.

Embora a universidade seja um espaço extremamente elitizado a extensão está ligada aos movimentos sociais e a educação popular desde a sua origem, e pela fala dos

professores podemos dizer que essa articulação existe e talvez por ela seja possível a transformação das relações e concepções entre universidade e sociedade, no entanto essa aproximação não equaliza a disparidade no acesso a universidade pública pela classe trabalhadora, pelos mais pobres, é necessário a garantia de condições de acesso com políticas que busquem equalizar esse abismo existente. Permitindo que a universidade não feche a cortina para a realidade concreta, possibilitando um espaço de interlocução. Nessa perspectiva a extensão universitária se configura como espaço articulador, segundo o documento, política nacional de extensão universitária, essa

(...) 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 desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 10).

Nesse documento, a extensão universitária é entendida como um mecanismo que estabelece relação direta entre a universidade e diversos setores da sociedade, incluindo a escola, possibilitando aos seus participantes uma atuação transformadora. A respeito da relação entre universidade e escola destacamos as falas a seguir:

*assim eu acho que as possibilidades, limites é que não importa, não importa o que a universidade faça, você só sabe o que é ser professor quando você assumi uma turma e vai, mas eu acho que essa, é isso que a universidade se aproximando da escola, ajuda tanto os profissionais para entender mais quando for entrar porque querendo ou não a gente revisita nossa memória, quando você começa a dar aula sobre o que, porque que você, o que você passou como é que você pode ajudar, mas também tem que ter muito cuidado, que eu acho que a gente na universidade a gente maltrata muitos os professores sabe, tudo eles tão errado, tão errado, tão errado, eu acho que tem essa questão. Mas eu acho que a Universidade cada vez que tiver mais perto da escola e da prática, que a gente é pedagogo e não fica só em escola, mas eu acho que a docência é um fator importante pra qualquer pedagogo entender qualquer espaço eu acho que tem que ir pra escola mesmo, e eu vejo que às vezes tem alguns professores da Universidade não dão essa possibilidade pras pessoas assim. Eu não sei como tá hoje lá, mas que é um fato importante, a gente discutir a muitos se o pedagogo tinha ou não que ir ara sala de aula no momento e eu vejo que tem que ir, e a gente vai descobrindo a escola dentro da escola. (...) **Eu acho que pra contribuir mais é, antes de montar o projeto de extensão, ir nas escolas perguntar: o que que é Universidade poderia fazer para ajudar essa escola? Porque eu vejo que às vezes assim, vai mais pelo o que eu quero estudar do que, porque a escola precisa, ai você tem que sair correndo atrás das escolas. Agora, mas se você for perguntar hoje em dia a maioria das escolas tem alguns problemas básicos, sempre quer ajuda pra alfabetização, métodos de alfabetização, matemática, leitura, violência, questões de conflito. Então de repente ir nas escolas e perguntar fazer uma pesquisa de opinião mesmo, para entender o que que a escola precisa não ir na escola só para o que eu preciso entendeu? (Professora Guilhermina)***

Entender que as instituições não são, não são separadas e alienadas, assim, de que elas estão sempre conectadas e principalmente na educação, na universidade, ela tem que estar próxima das escolas assim, porque tem a formação dos professores que está diretamente ligada à qualidade da educação nas escolas mesmo assim. E vou falar enquanto escola pública né, porque eu sempre quis ir pra escola pública, sempre fui aluna da escola pública e eu queria voltar para escola. E aí eu acho que o projeto de extensão ele vem para isso também, porque a universidade não tá sozinha, as escolas não estão sozinhas e outras instituições é tudo, tudo tem uma co-dependência, uma co-relação, assim. Eu acho que é importante sempre retornar aquela formação na práxis mesmo, sendo bem Freiriana. Então dentro da secretaria de educação já voltei várias vezes na universidade não para nada acadêmico. (Professora Joana)

Então penso na educação onde tem projetos maravilhosos desenvolvidos e que a gente sequer fica sabendo. E até em nível de secretaria aqui eu devo dizer que os laços com própria Universidade estão muito reduzidos e que precisam ser ampliados de maneira muito significativa. A gente tá muito preso a um ciclo vicioso interno nosso e de parceiros que não necessariamente são vinculados à educação, mas que a gente acaba fechando parcerias por mera comodidade. Eu acho que a gente precisa avançar nisso também, de trazer a universidade para conversar, trazer os institutos, trazer outras escolas de outros estados inclusive. (Professor Manoel)

A professora Guilhermina ressaltava alguns elementos importantes, primeiro ela fala da relação entre a escola e a universidade e como essa relação pode ajudar na inserção e no desenvolvimento profissional, num segundo momento ela ressaltava que a docência é um fator importante para todo pedagogo mesmo que a área de atuação não seja só em sala de aula. Corroboramos com a fala da professora por entender que os cursos de formação em licenciatura precisam ter uma base docente bem estruturada que possibilite um acesso à escola desde a formação inicial. Por fim, a professora ressaltava que os projetos de extensão poderiam contribuir mais para a formação de professores, no que concerne a inserção e atuação docente, se fossem as escolas perguntar do que elas necessitam, qual o tipo de formação que querem e em como o projeto poderia intervir de forma contributiva. Ela menciona ainda que muitos projetos já chegam totalmente estruturados buscando uma escola que se encaixe. Para que seja uma via de mão dupla a universidade precisa estabelecer um espaço de diálogo com a escola em que as demandas de ambos os lados sejam contempladas e não uma servindo ao interesse da outra, sem uma interrelação contributiva.

A professora Joana ressaltava que as instituições educacionais estão conectadas, não são separadas, afinal correspondem ao mesmo princípio, o ato educativo. Ressaltava a importância da universidade estar mais próxima da escola, associando a qualidade da educação à formação de professores, segundo ela o projeto de extensão existiria para

realizar essa relação. O professor Manoel leva a discussão para um nível mais administrativo ao dizer que a secretaria de educação possui laços reduzidos com a universidade e precisa avançar nos espaços de discussão, estabelecendo inclusive novas parcerias que poderiam ser com a universidade e os institutos federais, ou outras escolas.

Nóvoa (2017) em seu texto: *Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente*, diz que é imprescindível a construção de “modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (p. 1113). O autor menciona que para avançar na formação universitária teria que se construir um novo espaço institucional que deveria “estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (p. 1114). Esse lugar teria que ter uma junção da universidade com espaços externos, buscando pessoas comprometidas com o trabalho universitário e a profissão docente, nesse lugar seria possível produzir a profissão docente, tendo um espaço formativo com a afirmação e o reconhecimento público do professor.

Para o autor essa proposta “trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 1115). O autor defende a necessidade de criação desse novo lugar, contudo nós pontuamos que esse novo lugar não é tão novo assim, já existe há algum tempo e tem realizado essa função de zona de fronteira. Defendemos a extensão universitária como o lugar de aproximação entre escola e universidade, e ainda com a comunidade no geral, que se configura como espaço formativo na formação de professores, possibilitando a aproximação com o espaço de trabalho. A extensão universitária é um espaço de formação profissional que aproxima os estudantes das diversas realidades e possibilidades de atuação que compreendem o campo docente.

Defendemos a extensão universitária como espaço formativo que articula escola, sociedade e universidade. Podemos afirmar pela empiria dos dados já apresentados até o momento e o levantamento realizado no estado do conhecimento que a extensão já é esse novo espaço defendido pelo autor, ela tem exercido a zona de fronteira e a aproximação das diversas realidades.

Embora a participação em programas, projetos e ações de extensão que aproximem a universidade da escola pela formação inicial, possuam uma importância

considerável nesse processo, é necessário pensar também na formação contínua, como aponta a ANFOPE, promovendo também uma interlocução com os professores que saem da universidade e adentram ao universo da sala de aula. A fala exposta abaixo apresenta um pouco dessa necessidade de articulação.

*Eu acho que a extensão poderia fazer um pouquinho desse deguste assim das áreas, inclusive passeando né nas etapas da vida, infância, adolescência, fase adulta. **Eu acho que a extensão poderia pensar essa questão para a formação inicial e na formação continuada eu também acho que é fundamental, inclusive as escolas estão perdendo muito essa questão da formação continuada desde que eu entrei até agora, sinto que quando eu entrei havia ainda um coletivo que procurava discutir algumas coisas, o currículo e tal, até fazer cursos.** Agora eu sinto assim, onde eu estou, na minha escola, que o negócio foi degradingolando. É tipo assim... quanto menos se discutir melhor. Se não falar nada é melhor ainda. Fica uma coisa assim pelas coletivas né, que algumas coletivas existem, mas pode se dizer que não. Existe, mas assim, que a gente tem que garantir a existência dela. Então não vou dizer que não existe, mas precisa aperfeiçoar e acho que a formação continuada ela é muito importante para você entender o lugar que você tá trabalhando, para você entender a comunidade com quem você está atuando. **A extensão na formação continuada ela tem várias possibilidades que precisão inclusive ser alcançadas, porque o quadro que a gente tem hoje é um quadro que a extensão na área da formação continuada tá muito enfraquecida.** (Professora Simone)*

A professora Simone endossa a necessidade da extensão contribuir para a articulação da formação inicial e continuada, pois segundo ela muitas escolas não tem buscado essa formação continuada, sendo necessário garantir esse espaço. A professora pontua que a extensão precisa alcançar essa articulação, mas como podemos ver nas falas expostas abaixo esse movimento já ocorre, podemos observar esse movimento de formação contínua na fala de várias professoras.

No GENPEX eu fiquei de 2007 até 2013 e aí eu continuo depois da formação por meio do mantendo a caminhada, por meio dos e-mails, das formações dos professores que a gente ainda faz. Mantendo a caminhada é um encontro mensal que ocorre no sábado das 15 às 17, com todos os egressos. (Professora Aretha)

*Então aí o projeto autonomia, as pessoas que participaram dele depois foram para secretaria de educação sofrendo, né. Porque as escolas são tradicionais e a gente não conseguia fazer aquilo que a gente acreditava, né. **E era muito julgado quando a gente fazia. Então aí desenvolveu um fórum autonomia, que era um fórum que reunia todos esses professores que estavam insatisfeitos com a educação, de vários cursos, de várias áreas e a mensagem que a gente podia falar, né!** Sobre a nossa experiência, sobre os nossos questionamentos e se fortalecer ali dentro, né. Pra a gente conseguir fazer aquilo que a gente acredita. **Então esse foi um ramo que o projeto de extensão criou, né. Foi através de projetos de extensão que isso surgiu.** (Professora Anne)*

Só que a medida que os participantes foram formando e integrando as escolas de fato, a gente sentiu a necessidade desse projeto acompanhar de alguma forma porque a gente aprendia várias coisas que a gente queria e quando a gente ia para escola a gente via que era muitas coisas inviáveis, ou que a realidade era muito difícil né, no contexto educacional que é político também né obviamente. E aí tivemos uma extensão desse projeto que criou o Fórum de Educadores. E aí o Fórum de Educadores ele era a noite e era para as pessoas que já tinham saído da universidade e que já estavam nas escolas, e inclusive para outros educadores que nunca tinha sido do projeto Autonomia ou da UnB, mas que queriam participar pra ter esse acompanhamento das ações pedagógicas mesmo, da Faculdade em si. (Professora Joana)

Hoje eu ainda, bem ou mal, ele tem Fórum uma versão de extensão para a comunidade, e eu tô nele até hoje também. Então nunca, nunca deixei de estar. Hoje como pessoa externa. é não deixa de ser uma formação continuada sim porque vários dessas pessoas que eram parte desse grupo se formaram e entraram na secretaria, e aí sentiu a necessidade de manter esse polo de formação, de discussão. Então a gente criou o fórum Autonomia, então tem um projeto autonomia que é um projeto de extensão para graduação e tem o fórum que esse, que é aberto ao público. (Professora Anita)

Enquanto formação continuada eu acho interessante a licenciatura que saiu da Universidade e que foi pro campo social né, institucional de prática poder voltar, poder se encontrar, poder ter o espaço de reflexão, de fortalecimento assim, tipo isso acontece em alguns espaços, o Autonomia é um espaço como esse. Eu tenho o Autonomia como meu espaço permanente de formação e é um espaço de extensão e ele significa o ponto de encontro e diálogo entre o pensamento é formação acadêmica, com a prática e a formação que se desenvolve na escola assim, pode haver várias outras, mas eu acho que a manutenção do diálogo, do encontro, da reflexão, do estudo, da proposição de práticas... essa escola é resultado de um espaço como esse. E é nesse espaço que as pessoas se preparam, se articularam. Inclusive dentro da conjuntura política pra que essa escola que estou trabalhando hoje viesse a ser real assim. (Professor Paulo)

Todas as falas expostas acima se remetem ao movimento de formação contínua, ou seja, uma formação que não se interrompe ao final da formação inicial. As professoras mencionam que não houve uma interrupção na formação dentro dos projetos de extensão, ele só passou a assumir uma nova configuração. A formação nos projetos de extensão após a saída desses professores da universidade e entrada na secretaria passou a ser uma formação continuada que se deu de forma contínua. Eles falam de duas atividades de extensão que se configuram como formação continuada, o Mantendo a Caminhada e o Fórum Autonomia.

Pensar a formação de professores em uma perspectiva de *continuum* é para alguns autores pensar o processo de desenvolvimento ao longo da vida, ou um processo de formação sem ruptura entre a formação inicial e continuada, que ocorra de forma articulada, nesse caso, o movimento apresentado pelos professores. Esse movimento “leva-nos a valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em

relação com a indução profissional e com a formação continuada” (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Santos (2010), ao se referir a formação continuada, aponta que no modelo construtivista, a prática formativa seria organizada a partir de uma reflexão contextualizada, no qual os professores estão em constante desenvolvimento. “O processo formativo não é estático nem uniforme, sendo caracterizado como um *continuum*” (p. 35). Esse movimento fortaleceria a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Com o entendimento da necessidade de uma política global de formação e valorização, o movimento apresenta como princípios em defesa de uma política de formação de professores, a compreensão de que essa deva ser por um *continuum* - formação inicial e continuada, por meio de uma articulação entre ambas. Com um corpo de conhecimentos que abrange três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas: dimensão profissional, dimensão política e dimensão epistemológica (CURADO SILVA, 2018). Defendemos essa política global de formação e valorização, mas ressaltamos que é possível observar esse movimento de formação contínua pela extensão que tem abrangido também as dimensões política, profissional e epistemológica, na formação de seus participantes.

Pensando no contexto de início de carreira com os desafios e dilemas enfrentados por esses professores iniciantes, a professora Joana ressalta a necessidade de um acompanhamento na inserção profissional pela extensão universitária.

Além da responsabilidade social né, que acho que tá meio que intrínseco, mas o acompanhamento desses profissionais talvez. Mas é difícil dizer em termos gerais porque são tantas possibilidades da extensão, tantas áreas aplicáveis de maneiras diferentes que eu não sei se eu tenho, se eu tenho capacidade mesmo para falar sobre isso, mas pela educação pelo menos, eu acho que é esse acompanhamento assim. A extensão precisa ter esse acompanhamento das pessoas que saíram da Universidade e que estão agora começando suas vidas profissionais. De que maneiras variadas mas de que isso seria importante que esse feedback de como Universidade ela realmente tem esse Impacto social, essa responsabilidade social. Como nós aqui fazemos os relatório das crianças, não pra avaliação da criança mas pro feedback do nosso trabalho, assim, nesse sentido. (Professora Joana)

Pensando nas possibilidades da extensão na formação de professores a professora Joana ressalta algo muito importante que seria o acompanhamento na inserção profissional, para que os professores pudessem ter um retorno do que estão realizando e a própria universidade exercer a responsabilidade social com todo o impacto que ela gera na sociedade.

Alguns documentos da Anfope têm ressaltado a importância desse compromisso social da formação de professores como um dos orientadores do trabalho pedagógico. Pensando na responsabilidade social da universidade, o acompanhamento desses professores no processo de inserção seria uma forma de apoiar esses professores e articular de forma mais próxima a relação com a escola, promovendo também a oportunidade de uma formação contínua.

Como já mencionado por alguns professores, no núcleo de inserção na docência, a extensão tem cumprido essa função de acompanhamento dos professores iniciantes, construindo uma rede de apoio para superação das dificuldades desse processo, mas isso ainda é muito restrito, alcançando poucos professores. A oportunidade de acompanhamento que esses professores possuem torna o processo de inserção deles diferenciado constituindo também uma profissionalidade diferenciada. Concordamos com a professora Joana que as possibilidades da extensão são muitas, e esse acompanhamento corrobora mais uma vez para compreensão do caráter formativo da extensão.

O acompanhamento na inserção profissional torna o início de carreira desses professores menos desafiador, de igual modo, ter uma vivência orientada durante a formação inicial pode contribuir para que esse movimento seja mais tranquilo. Esses dois elementos têm sido associados pelos professores a extensão universitária. As duas falas expostas abaixo sintetizam esse movimento de **vivência orientada**.

Eu acho que os projetos de extensão, especificamente a gente também da área da educação, a gente precisa de vivência, tem coisa que a gente tem que ter prática. E muita gente termina a graduação de pedagogia e vai pra sala de aula sem uma vivência orientada, que eu acho que o projeto de extensão te possibilita, que o estágio muitas vezes, ele não te proporciona isso e quando você faz parte de um projeto de extensão, você tem todo um fundamento daquele projeto ta existindo, a gente sabe porque tem aquela proposta, a gente tem orientação de um professor que ta explicando qual é o porquê daquilo, quais são as metas e a gente tem um plano a cumprir e aquilo te faz, eu acho que faz a gente aprender mais. É uma prática sem ser aquele peso de você ser, você ainda ta aprendendo, entendeu? Você ainda ta... você se possibilita a errar, você ainda pode perguntar, você pode voltar atrás, você pode se colocar. Então eu acho que o projeto de extensão ele, ele só agrada mesmo, ele só melhora a sua formação. (Professora Maria)

Ela contribui porque a extensão quando ela te aproxima de uma realidade de sala de aula que muitas vezes não vai ser vivida durante a graduação, ela antecipa algumas situações difíceis e que acontecendo, sendo vividas enquanto você ainda está na academia você tem um amparo acadêmico, pedagógico muito maior para lidar com as situações. Você tem um amparo teórico, orientação dos professores pra ao mesmo tempo que está na prática você ter o respaldo, você ter o amparo teórico e dos professores que tem

muito mais experiência que você. A partir do momento que você só tem oportunidade de viver essa extensão após a graduação você muitas vezes está sem base nenhuma. Então você não tem a quem recorrer, você fica sem ter quem tenha mais experiência pra trocar ideias e pedir orientações. (Professora Hannah)

A professora pontua que a extensão possibilita uma vivência orientada que os estágios não proporcionam, pois tem o apoio de um professor com uma fundamentação das atividades desenvolvidas, um objetivo claro das ações propostas. Segundo a professora essa vivência orientada faz com que os estudantes aprendam mais, indo mais além que um estágio. Já a professora Hannah pontua que a participação no projeto de extensão antecipa algumas situações difíceis que serão vivenciadas no contexto profissional, mas com o benefício de ter o amparo acadêmico e teórico dos coordenadores dos projetos.

É possível apreender pela fala das professoras que a extensão se constitui como um espaço formativo que vai além do estágio. Pois, o estágio muitas vezes “reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 8). Segundo as autoras, o estágio não possui em muitos casos uma atitude investigativa com intervenção real na escola e na sociedade.

As professoras apresentam a vivência orientada na extensão como algo muito positivo que contribui de forma significativa para a formação docente, colaborando para a superação de problemáticas que possam surgir no contexto de atuação. A extensão supera o estágio, pois se configura como um espaço formativo de aprendizagem e atuação, que possui um fluxo contínuo perpassando por todo o período de formação desses sujeitos, ela permite que os participantes criem vínculos com a comunidade ou escola em que estão inseridos, mantendo uma relação contributiva de troca de saberes e experiências em que um espaço retroalimenta o outro.

A vivência orientada reflete um caráter próprio da extensão universitária, uma característica única, que permite aos participantes uma atitude investigativa de intervenção na realidade dos espaços em que atuam, causando um impacto significativo nos lugares e nos sujeitos participantes. As professoras conferem um sentido formativo para a extensão que constitui significações que perpassam o desenvolvimento profissional.

A extensão é um espaço muito rico que abrange inúmeras possibilidades de formação, mas também possui algumas limitações no que concerne a execução dos projetos, como pode-se perceber nas falas abaixo:

Agora a extensão tem limites, limites inclusive políticos de onde os projetos acontecerão? Qual comunidade vai nos receber? Qual a viabilidade dos alunos saírem da universidade e conseguirem chegar nas comunidades que serão atendidas? Quando eles farão isso? Qual é o retorno que eles também receberão? O retorno acadêmico? Quais as condições físicas que os alunos e todos os professores envolvidos terão pra que o projeto realmente se efetive? Dentre outras questões que precisam, o projeto precisa ta muito bem embasado, pra ele ta preparado pra os imprevistos que podem surgir. Você não sabe a que comunidade você vai atender. Você não sabe qual a demanda que a comunidade vai trazer pra você e se você está preparado politicamente, burocraticamente, emocionalmente e teoricamente pra responder a essas demandas. Então, a extensão tem muitos limites e exatamente por isso ela, ela é limitada dentro da academia, não são tantos os projetos de extensão e não são tantos os alunos que ainda que interessados em participar conseguem participar da extensão. Então, eu acho que esse são os maiores limitadores dentro de um projeto de extensão. (Professora Hannah)

Olha eu acredito que nas minhas limitações que vem nesse aspecto mesmo também diz respeito às mudanças que vêm ocorrendo em relação a essas lutas e movimentos nos últimos anos, no último ano principalmente. Então eu vejo que tem se perdido um pouco da essência do que é você fazer parte da Universidade, do que é você ter uma dívida social com a sociedade, visto que tratando a UnB como uma Universidade pública e que tem um gasto de certa maneira elevado com seus docentes, com seu corpo discentes desculpa, tá muito claro que eu acredito que a gente possa dar um retorno maior. Então assim, que seja dos TCCs, teses e dissertações que saem que elas não fiquem engavetadas. Que os projetos que são desenvolvidos que eles de fato estejam abertos à comunidade. Que a gente não fique apenas no campo teórico ou do ponto de vista dos estudantes que estão ali no nicho fechado. Então a ideia que eu primeiro imagino como limitações é nesse aspecto. Eu acho que a gente precisa ainda avançar muito nesse sentido e dá uma amplitude maior nível de Distrito Federal, como Universidade de Brasília, que ela é reconhecida nacionalmente e internacionalmente também né. Então acho que precisamos melhorar nesse sentido né. Claro que o outro também precisa, mas acho que o principal é esse. De fazer chegar de fato na comunidade essa articulação do tripé né. Então o ensino, pesquisa e extensão ele tem que ser efetivo, tem que se materializar de maneira positiva né. E a repercussão disso a gente não vê de certa maneira. Claro que com projeto hoje tem conhecimento, a gente acompanhe e tal, mas de maneira efetiva a gente não ver. Não tem acesso ou tem uma série de empecilhos né que no meio do caminho acabamos esbarrando e que não tem continuidade. Sem recursos financeiros pra materiais, recursos humanos. Então vejo que tem umas limitações que precisa ser mais articuladas né e vistas com um pouco mais de carinho. (Professor Manoel)

Eu acho que a extensão tinha que ser obrigatória. Porque...não obrigatório, mas assim... ter mais espaço, ser mais valorizada, pra que mais pessoas conheçam, que eu acho que tem gente que se forma e não conhece. E não assim... nunca ouviu falar no projeto de extensão tipo, já ouviu mas não sabe o que é. Nunca parou para ver de fato o que é. (Professora Elza)

A professora Hannah ressalta os limites da extensão universitária referente a execução dos projetos e ainda menciona a pouca oferta de projetos de extensão, o que acaba limitando o acesso a todos os estudantes que desejam participar. Infelizmente essa é uma realidade limitante mesmo, embora o tripé universitário seja algo preconizado na função da universidade, são poucos os professores que se envolvem com a extensão, por ser uma atividade que de fato requer um envolvimento muito grande, com demanda de tempo e trabalho considerável, além de não possuir tanto prestígio quanto a pesquisa no mundo invertido da academia.

O professor Manoel ressalta a dívida social da universidade com a sociedade, que investe nos docentes sem que esses exerçam de forma efetiva essa intervenção na realidade, que nesse caso poderia ocorrer pela extensão. A articulação do tripé universitário não é efetivada por todos os professores e deveria se materializar de maneira positiva na comunidade. O professor aponta ainda a dificuldade de continuidade dos projetos pela falta de recursos financeiros e humanos, sendo essa uma das grandes limitações da extensão.

Existem alguns critérios estabelecidos no ofício circular 263/94 de 7/11/94, apresentado por Reis (1996) em seu texto: Histórico, Tipologias e Proposições a Extensão Universitária no Brasil, que sacramentam a concepção processual orgânica da extensão. Os critérios a saber são: Relevância Acadêmica; Relevância Social; Viabilidade Social e Compromisso Institucional. Os aspectos levantados pelo professor Manoel se destinam ao critério de compromisso institucional que deveria justamente garantir a continuidade dos projetos com o apoio das instâncias administrativas e com recursos investidos. No entanto, o que temos percebido é que os recursos destinados a extensão são limitados, principalmente se comparado aos outros dois polos do tripé.

A professora Thaís ressalta a dificuldade de abertura das escolas e da comunidade para a execução dos projetos, a implementação ou criação de projetos conta muitas vezes com a resistência dos espaços.

Limite? Deixa eu pensar! Acho que é mais uma abertura. A extensão a gente tenta ter mais uma abertura total de acesso mesmo a escola, a comunidade e não é tão fácil. A gente ainda encontrou certa resistência e se você já não tiver um contato prévio ali com aquela comunidade, você chegar e se inserir, vai encontrar algumas resistências. (Professora Cecília)

A fala da professora está associada ao critério de relevância social. Nesse critério se discute os mecanismos de operacionalização do programa a partir da relação com a

sociedade, o grau e a forma de participação, bem como a repercussão das ações para a comunidade. Para-se ter uma relevância social e conseqüente abertura da sociedade e da escola é preciso que o projeto tenha clareza quanto as possibilidades de contribuição sejam nos aspectos sociais, políticos, econômicos ou culturais.

Outro elemento que pode ser um limite da extensão se destina a oferta e integralização no currículo. A extensão possuía um caráter complementar e facultativo para os estudantes, o que gerava para muitos alunos uma formação sem nenhum tipo de contato com esse espaço formativo. Atualmente em muitas instituições ela é parte integrante do currículo, principalmente depois da visibilidade dada por alguns documentos oficiais. A fala da professora Hannah expressa um pouco desse movimento.

A extensão universitária ela é uma oportunidade difícil de se conseguir, lamentavelmente né. E é uma oportunidade que na verdade deveria ser comum, deveria ser uma experiência natural e já prevista em todos os cursos que são cursados na academia e especialmente da docência. Então a extensão, ela hoje ela é uma exceção no currículo, quando na verdade ela deveria ser a base também de um currículo, mais do que somente um estágio. (Professora Hannah)

A professora menciona que hoje a extensão ela é uma exceção no currículo e deveria na verdade fazer parte da base do currículo. Se pensarmos pelo princípio da indissociabilidade a extensão deveria estar presente durante todo o percurso formativo dos estudantes assim como, o ensino e a pesquisa. Uma das formas de garantir essa indissociabilidade seria pelo currículo que se constitui como instrumento viabilizador e articulador do ensino, pesquisa e extensão “[...] para formar alunos e gerar conhecimentos (...) que venham ao encontro de uma contribuição transformadora e de melhoria das condições de vida, de toda a sociedade brasileira” (REIS, 1995, p. 48). A curricularização da extensão é algo oficializado pelos documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 que ressalta na meta 12, estratégia 7, o mínimo de 10% do total de créditos curriculares destinados para programas e projetos de extensão universitária. O PNE aponta para a necessidade da curricularização da extensão como forma de efetivar a sua execução e ampliação de oferta para todos os estudantes. Possivelmente esse processo de curricularização da extensão ganhe mais força com a resolução CNE/CES nº 7 de 2018 que está alicerçada nessa meta do PNE.

Outro indicador que aparece com muita incidência na fala dos professores e que poderíamos considerá-lo como um Inter núcleo é a pesquisa. A pesquisa tem circundado praticamente todos os núcleos de significação que emergiram da empiria dos dados.

*Eu acho que a extensão ela possibilita que a gente vá para o inesperado, pro além assim né. Isso é transformador na formação assim, não que as aulas não sejam importantes, eu acho que elas são importantes, **mas eu acho que a extensão ela impulsiona a pesquisa e o conhecimento inclusive.** Que é Ah tá... To estudando lá na aula de letramento e alfabetização e letramento todas as possibilidades habilidades dos métodos de alfabetização aí você vai para escola e você conhece uma criança de 12 anos que não consegue reconhecer as letras e aí que você vai ver como você vai lidar com isso? Como isso chegou aí? Como é que essa criança está com 12 anos e ela não sabe as letras? Que aconteceu na vida dela? **Então assim a extensão ela impulsiona isso que a gente tá aprendendo na faculdade assim né. E aí dependendo do seu interesse para cada coisa você pode estudar mais sobre isso, pesquisar mais, acho que contribui muito nesse sentido.** (Professora Quitéria)*

***Ela pode contribuir pra tornar um professor pesquisador não apenas um professor que vá da aula e pronto, mas que ele pode transformar pedagogos e professores pesquisadores, que isso é o que falta dentro da secretaria de educação hoje, são professores que tem o perfil de pesquisador.** E você é provocar isso no estudante de pedagogia para que ele, além dele, pra quem quiser claro né porque nem todo pedagogo precisa tá em sala de aula, mas pros que querem entrar em sala de aula que eles, **além deles se tornaram pedagogos, que eles se tornem pedagogos, professores de sala de aula que eles se tornem professores pesquisadores de sala de aula.** Porque a gente precisa além de saber do que está falando, de estar em sala de aula, de refletir sobre o que está acontecendo em sala de aula, sobre a formação dele, sobre a formação das crianças, a gente precisa também às vezes até assumir cargos que influenciem na formação de professores já formados, pesquisadores. **Então, a universidade junto com a extensão poderia desenvolver na, nos graduandos essa perspectiva do professor pesquisador pros que querem assumir sala de aula.** (Professora Aretha)*

A professora Quitéria pontua que a extensão impulsiona a pesquisa e a produção do conhecimento. Já a professora Aretha ressalta que a extensão pode contribuir para que os professores da educação básica se tornem pesquisadores, a articulação da universidade com a extensão poderia favorecer a formação desses professores para a pesquisa.

A participação na extensão suscita problemáticas de pesquisa que surgem a partir da empiria e que podem favorecer pesquisas tanto na graduação quanto na formação continuada. A extensão segundo o PNEU (2000/2001) possibilita o processo articulador do ensino e da pesquisa, ela é

entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (PNEU, 2000/2001, p. 7).

Dessa forma a pesquisa estaria em função das exigências da realidade, pois a problemática de investigação surgiria a partir do movimento do real, seria um trabalho articulado da universidade com a sociedade e com a escola, por meio da extensão. A produção do conhecimento se daria na interface universidade-escola-sociedade, a partir da relação estabelecida nessa tríade. Pode-se perceber que os professores constroem significações em torno da pesquisa a partir da relação com a extensão, atribuindo um sentido de pesquisa atrelado a extensão pelo movimento do real em interface com essa tríade.

A extensão articula de forma indissociável o ensino e a pesquisa, sendo um processo educativo, cultural e científico. Ter uma formação balizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é ter uma formação universitária, completa, mas para que isso ocorra é necessário que seja ofertado aos graduandos oportunidades de participação. Ter uma formação universitária é ter também a oportunidade de uma formação integral. As falas expostas abaixo expressam a dificuldade em ter uma formação acadêmica sem ter uma formação em tempo integral.

O que me dificultou um pouco na minha formação dentro do GENPEX, a demanda que o GENPEX ele pede, ele requer do graduando tempo livre, entendeu? E na época eu já trabalhava na rede privada e eu precisava fazer as minhas disciplinas obrigatórias e optativas né, precisava da minha pontuação. Então os limites foram esses, a demanda. Mas que requer necessário é necessário a demanda, alta demanda do GENPEX ela me transformou na professora que eu sou hoje. Apesar da dificuldade na época em que era pra eu me formar em 4 anos eu me formei em 7, mas foi uma questão de opção entendeu? Eu precisava me formar no GENPEX, porque senão eu não seria professora eu ia abandonar o curso de pedagogia. Por que os outros projetos eram desconexos, eram projetos quer era um fazer por fazer e que não estava, não estava influenciando na minha prática e eu como queria ser professora ele não, não dava resultado que eu queria. Então essa demanda de muito tempo livre que o GENPEX requer, faz de mim hoje uma outra profissional que não apenas, não precisa ser apenas, não tem que ser apenas um projeto de extensão. Ele tem que ter uma organização, ele tem que ter tempo, ele precisa, o estudante ele precisa além de ir a prática e ir aos lugares, ele precisa sentar com os outros estudantes, e como professor pra refletir sobre aquilo. E eu já conheci outros projetos da UnB e o único que faz, que tem essa organização é o GENPEX. Que tem um professor para fundamentar o que a gente tá discutindo por que a gente pode, eu sempre estudei Paulo Freire, mas nunca entendi Paulo Freire e o GENPEX, ele me fez além de ler Paulo Freire entender o que é Paulo Freire. E o GENPEX ele tem isso. O Renato ele tem essa facilidade de além de falar sobre os autores dele mostrar na prática o que que eles estão falando. Então essa questão da extensão ela é fundamental e necessita sim de tempo, necessita sim de dedicação e de estudo. E isso o GENPEX realmente demanda muito do estudante, mas que transforma quem passa pelo GENPEX, transforma um, transformar o pedagogo, transforma a formação do professor, do estudante. (Professora Aretha)

Precisa realmente do comprometimento e isso eu tive com muita clareza na pesquisa, eu demorei a formar e tudo porque essa grade aberta também né da UnB, esse formato curricular, quando você entra no meu caso, eu entrei no noturno, noturno eu tive que fazer noturno porque eu trabalhava durante o dia, eu morava super longe, pra chegar na UnB era uma luta, na verdade eu saía do trabalho e ia pra UnB, mas para chegar na minha casa, eu chegava uma hora da manhã em casa, todos os dias, no outro dia às 8 eu tinha que estar no final da Asa Norte, onde eu trabalhava. Então essa coisa maluca, aí como é que você pega crédito durante o dia, porque o curso da UnB tem essas falhas né, tem disciplina que só é ofertada no diurno, mas eu sou do noturno e aí não forma nunca. E aí você fica esperando o dia de sei lá perder o emprego e poder se matricular na disciplina. Então passei por todos esses percalços, mas assim para aprender mesmo essa importância sabe de participação e tudo não teve outro caminho, eu tive que me comprometer com a extensão. (Professora Nísia)

A professora Aretha e a professora Nísia nos confidenciam os dilemas e dificuldades que passaram durante a graduação pra conseguirem participar da extensão, justamente pela demanda de tempo livre que os projetos requerem. A professora Aretha ressalta a necessidade de tempo livre e a demanda de estudo, no entanto ela pontua que foi essa alta demanda que transformou ela na professora que é, pois os projetos transformam a formação do professor. A professora Nísia destaca uma outra problemática importante para a participação nos projetos, a diferenciação entre o curso diurno e o noturno, pois existem disciplinas e projetos que não são acessíveis para o público do noturno. Para além disso, a fala das duas apresentam a condição da maioria dos estudantes de licenciatura, que é a necessidade de conciliar formação com trabalho, estamos tratando de estudantes que necessitam do trabalho para sobreviver, são trabalhadores, e, portanto, sem condições de permanência não conseguem ter uma formação universitária.

Entendemos a participação nos projetos de extensão não apenas como uma ação formativa, mas também como trabalho, e infelizmente a maior parte desse trabalho é feita de forma voluntária, pois são poucas as bolsas e os recursos destinados para a extensão. Por isso defendemos a necessidade de garantia de formação integral para esses professores, com condições de acesso e permanência nos projetos, pois o que ocorre com mais frequência é o caminho inverso do apresentado pelas professoras, geralmente os estudantes saem dos projetos para exercerem uma atividade remunerada. Para Curado Silva (2014),

Esse intento de proporcionar uma formação integral aos professores poderá ser alcançado através de políticas educacionais que elevem os professores à condição de sujeitos, por meio das suas práticas, da melhoria da oferta e da

manutenção da educação básica das escolas públicas por meio de sua formação inicial e continuada (p. 709).

Para que se tenha uma formação universitária, ou seja completa, que se dá pelo princípio da indissociabilidade, na relação de unidade teoria e prática, com o movimento dialético entre universidade, escola e sociedade é necessário a garantia de uma formação integral de professores.

Por fim, o último indicador desse núcleo refere-se ao **processo de relação entre formação inicial, exercício profissional e formação continuada, através da interface estabelecida entre os professores da educação básica que participam do projeto recebem os estudantes que ainda estão na formação inicial.** Esse contexto preconiza um movimento de interrelação entre ambos, em que os professores se tornam também formadores.

Eu acho que o fator de você poder ter só uma outra pessoa, um outro olhar dentro da sua sala de aula no seu primeiro ano que tá ali encoberto de insegurança, isso já é muito positivo e pensar que por mais que essa pessoa não seja um profissional ainda, que esteja em formação e aí ele vai trocar, vai te ajudar a refletir ou mesmo te ajudar a executar uma atividade que você planeja, que é o melhor e avaliar junto, então, mas era essa, era a proposta né. (...) Tanto é que uma coisa eu acho que talvez reflita, eu não sei, que talvez não tenha sido tão produtivo pra quem estava sendo formado, então esse é o choque de realidade: uol entra aqui na sala de aula pra você ver também como é que é. Mas eu não tenho noção de como foi aqui, como ele levou isso para formação mas é isso está nesse espaço, é mostrar que a universidade pensa nessa formação dentro da escola faz toda diferença. (Professora Anita)

A professora Anita relata o movimento de intercâmbio gerado pela extensão, entre os professores da educação básica e os estudantes ainda na formação inicial. Ela conta que recebeu os estudantes logo no seu primeiro ano de atuação e que a participação deles foi muito positiva para ela, por se constituir como um apoio que mantinha a conexão dela com a universidade de forma direta. Apesar dela não achar que isso tenha sido muito produtivo para os estudantes que estavam na formação inicial por conta do choque de realidade, ela pontua que pensar a formação dentro da escola faz toda a diferença.

Embora não pareça que a professora se reconheça como formadora desses alunos que frequentam a sua sala pelo projeto de extensão, ela está imbrincada num processo de formação mútuo. Vivenciar os dilemas do primeiro ano de sala de aula de um professor iniciante pode ser para o professor em formação inicial uma possibilidade de interação com a concretude do trabalho que irá exercer, essa vivência pode auxiliar no

enfrentamento dos desafios que estes possam vir a passar. Não que esse estudantes venham a ter uma prática imitativa, mas eles podem nesse movimento constituir uma práxis, por poder associar a teoria e a prática ainda na formação, com possibilidade de intervenção na realidade.

A extensão é um espaço em que os sujeitos podem logo na formação inicial, refletir e atuar na realidade concreta e em contra partida os professores que estão atuando podem contribuir na formação dos estudantes e também receberem um suporte da universidade. Provavelmente esse movimento ajuda a reduzir muitas dificuldades encontradas no início da docência, tendo em vista que o choque de realidade seria menor, pois, esta experiência permite em sua essência uma vivência dos conflitos sociais e da realidade, com seus processos contraditórios e ambivalentes, trazendo a reflexão e amadurecimento profissional.

Nessa perspectiva, pensar a relação entre universidade e escola é sobretudo pensar uma formação integral desses sujeitos, visando a totalidade dos processos históricos e sociais que os constitui, colocando os sujeitos da formação inicial na perspectiva de uma formação pela práxis e possibilitando o mesmo caminho para os professores que estão atuando, numa construção coletiva de retroalimentação da unidade teoria e prática.

Em síntese, é possível perceber nesse núcleo que os professores conferem um sentido positivo a relação estabelecida entre universidade, escola e sociedade, pelas vias da extensão, mas também ressaltam que isso necessita ocorrer com mais efetividade e com uma amplitude que favoreça a participação de todos. De fato a extensão possui o significado de aproximação das realidades e de troca de saberes na interface da relação dessa tríade, constituindo uma zona de fronteira que favoreça a formação juntamente a escola. É inerente a fala desses professores o sentido formativo da extensão universitária sendo possível apreender significações que levam a formação contínua que não se interrompe com a saída da formação inicial. Podemos dizer que a extensão possui em seu cerne um caráter formativo que possibilita o desenvolvimento profissional desses sujeitos, perpassando por todas as fases de formação, favorecendo a produção de conhecimento de forma contributiva. No entanto, pelo movimento de contradição posto no contexto histórico e político em que estamos inseridos, os professores pontuam limites da extensão apontando para a necessidade de uma formação integral, pela demanda de tempo exigida.

5.2.6 Articulação ensino/pesquisa e extensão

A articulação de ensino, pesquisa e extensão, a famosa tríade que sustenta a base de atuação das Universidades, foi alvo de um dos questionamentos que realizamos aos nossos entrevistados, tendo o intuito de perceber como estes compreendem esta relação a partir das experiências que tiveram no decorrer de suas participações nos projetos e consequentemente em seus processos formativos.

Para tal reflexão, nos cabe evidenciar que entre os três elementos constituintes da tríade da Universidade, a extensão em meio as suas pretensões e possibilidades acaba muitas vezes negligenciada por parte da administração pública no tocante aos recursos necessários para que suas ações ocorram. Entretanto, como veremos no diálogo realizado com os professores é nítida que a função da extensão dentro do processo não se restringe em si mesmo, permeando de forma visceral e indissociável um caminho em que o ensino e a pesquisa não se distanciam.

Figura 7 - Articulação Ensino, Pesquisa e Extensão



Compreendemos a extensão a partir de Reis (1996), como processual orgânica, permitindo um processo mutuo de formação, em que, a atividade extensionista retroalimenta a relação estabelecida entre Universidade e comunidade, permitindo que o que é vivenciado em campo gere um espaço de análise, reflexão e construção coletiva, onde o ensino e consequentemente a pesquisa, se subsidiam da realidade e a realidade permite que este processo se materialize e se transforme em teoria.

Nessa ótica, a extensão rompe com os paradigmas de uma educação tradicional assim como Freire nos apresenta, tendo em vista uma educação humanizadora, com uma perspectiva dialética e dialógica entre os envolvidos, no qual o processo educativo se constitui pelo movimento das relações. Essa educação proposta tem sua base na transformação da sociedade opressora pelas mãos da classe trabalhadora, que de forma consciente e organizada possui potencial de emancipação, libertação e transformação.

Deste viés, temos no âmbito da produção do conhecimento, uma diversidade de caminhos tomados no tocante às publicações. Como poderemos observar nas falas dos professores a seguir.

Sim, durante o projeto começou-se a juntar textos que expressavam as experiências dos alunos que participaram disso pra que ele pudesse ser publicado, dentro da faculdade de educação né, em parceria com esse projeto que o professor era vinculado, que expusesse mesmo a experiência do projeto e do trabalho e como que ele se desenrolava e como eram essas experiências que durante todo esse tempo foram vivenciadas. (Professora Hannah)

No meu caso teve a monografia e também tem uma pesquisa que ainda não foi publicada, que é a partir da nossa atuação, que se chama significação do texto coletivo no processo alfabetizador do Paranoá e Itapoã. Essa pesquisa, a significação do texto coletivo, ela foi feita coletivamente entre a UnB e a sociedade né, o Paranoá e o Itapoã. Teve a participação dos alfabetizados, teve a participação dos alfabetizadores, teve a participação da direção, teve a participação dos estudantes do GENPEX e isso tudo com a orientação do professor Renato Hilário. (Professora Aretha)

Sim! No meu TCC que eu coloquei muito do PET, mas mais ainda do GENPEX, da minha participação no GENPEX e aí eu associei a minha área de interesse que era geografia. Então eu falei sobre a geografia dos educandos jovens e adultos no movimento popular no Paranoá e também depois eu fiz um artigo do TCC e fiz depois de uma pesquisa com o professor Renato. Uma pesquisa muito legal sobre a elaboração do texto coletivo que é uma das metodologias usadas na alfabetização né do CEDEP. E foi uma pesquisa que durou dois anos e meio, foi uma escrita coletiva. (Professora Simone).

Acho que a universidade ela movimenta a sua necessidade de praticar a extensão e nesse processo de prática de extensão ela realiza suas pesquisas, e geram seus produtos, seus artigos e etc... seus trabalhos acadêmicos. O processo de ensino e na formação do graduando, das graduandas, de todo mundo se dá por essa via de uma forma muito interessante né, que tá em diálogo com algum espaço real assim e eu acho que os espaços se beneficiam de várias maneiras assim. (Professor Paulo)

É perceptível nas falas das professoras Hannah, Aretha, Simone e professor Paulo, que a atividade de extensão ao qual estiveram vinculadas, juntamente a sua trajetória acadêmica, possibilitaram um contexto de formação e amadurecimento, em que, as ações realizadas proporcionaram um espaço de debate, análise, reflexão e

construção coletiva, onde juntamente com a comunidade tiveram a possibilidade de materializar o vivido em escritos que fortalecem a luta empenhada pelas comunidades, assim como, os envolvidos por parte da Universidade nas atividades de extensão.

Deste enlace se faz necessário evidenciar que este processo de construção e socialização do conhecimento é um caminho cada vez mais imprescindível, pois o fomento de uma relação de produção a partir dos desdobramentos das atividades extensionistas trará efetivamente a visibilidade e o reconhecimento da extensão como espaço formativo.

Tal necessidade de se discutir a relação de sistematização do conhecimento construído com mais clareza em meio ao universo da extensão se concretiza nas falas das professoras Anne e Nísia ao exporem suas trajetórias:

Olha eu confesso a você que gostaria muito de ter me debruçado mais sobre isso sabe? Não tenho publicação em nenhuma revista, escrevi vários artigos e tudo, mais nunca pleiteei, nunca tive atenta a prazo, isso não foi uma coisa muito clara para mim, hoje eu estou fazendo mestrado também, só que veja bem... eu tô fazendo mestrado na Universidade Católica portuguesa, eu tive que ir para Portugal pra me candidatar pra fazer o processo, pra participar, fiz o primeiro ano, concluir e agora acabei de enviar o pré-projeto e to aguardando a resposta, pra ver se vou ser aceita pro segundo ano. Então assim, veja bem porque, porque aqui no Brasil você precisa ter publicação e como eu não tive muita essa orientação e não tive mesmo, sabe? Eu acho assim, que os professores nesse aspecto essa coisa de deixar livre, como eu era muito crua, e muitos aspectos né isso não ficou claro para mim, que eu tinha que publicar artigo, essa pegada, eu sei que lá na UnB tem professores que são muito categóricos com isso. (Professora Nísia)

A realidade da professora Nísia ao declarar que faltava clareza em relação aos tramites para publicação evidencia o que acontece em muitos contextos em que a atividade extensionistas está presente, sendo que, no percurso organizativo das atividades, às vezes o foco, dedicação e demanda voltadas para as ações práticas deixa a sistematização do conhecimento a margem do processo.

Fora isso, outro questionamento que deve ser observado e discutido e a fragilidade que este processo de sistematização pode ter a partir de uma falta de orientação adequada ou inexistente. Fato este que pode ser facilmente justificável se analisarmos a conjuntura envolta de muitos projetos, que em sua organicidade, possui geralmente a figura de um docente comprometido com o fazer extensionista, mas que não pode abdicar de suas demais funções acadêmicas e administrativas, ficando assim sobrecarregado para poder acompanhar de forma integral o processo de desenvolvimento de pesquisas oriundas das atividades desenvolvidas.

Fato este que pode ser corroborado na fala da professora Anne, que mesmo reconhecendo a importância da sistematização do conhecimento e da magnitude do que vivenciou, aponta que no contato que esta teve junto a extensão, suas experiências e suas práticas não tiveram os devidos cuidados para serem publicadas.

*Teve o CONANE que a gente tava sempre por dentro. Eu não publiquei nenhum artigo, mas várias pessoas foram dar palestra no CONANE. Não sei se teve publicação de artigo não. E como limite eu acho que de publicar né, porque agora que eu tô pensando nisso. **A gente acabou tendo tanta experiência prática, mas não publicamos né, isso não tá documentado, não tá escrito e aí para você depois ser reconhecido academicamente vai ser difícil**, então a gente tem tanta experiência aqui de práticas inovadoras, eu falo que as vezes se a gente quisesse fazer um mestrado, como a gente não tem essa parte acadêmica bem desenvolvida fica difícil. E é muito rico que a gente tem, só não tá sistematizado, acho que são limites. (Professora Anne)*

Essa fragilidade se torna mais evidente pelas declarações da professora Amélia, que analisa o seu processo formativo e questiona a insuficiência da pesquisa em meio aos processos desenvolvidos, conforme podemos perceber em sua afirmação.

A gente não tem uma orientação assim voltada a pesquisa, eu acho que é uma falta que faz assim na nossa trajetória né. Ter esse embasamento de pesquisa, assim a gente trabalha com algumas referências e só. Acho que orientações foram rasas, mas sim eu consegui perceber sim a pesquisa e a extensão juntas. (Professora Amélia)

Para Demo (1996), temos que levar em consideração que a pesquisa traz à tona “dois desideratos entrelaçados: produzir conhecimento e formar melhor. O primeiro é instrumental e atinge a qualidade formal do aluno, enquanto o segundo aposta na qualidade política. Em resumo: educar pela pesquisa” (p.14). Fato este essencial ao se pensarmos nos desdobramentos que devem ser inerentes a atividade extensionista.

Entretanto, a realidade apontada pela professora Amélia pode ser desmistificada ao analisarmos a experiência constitutiva de um projeto de extensão que a professora Quitéria participou, que desde a sua gênese preocupou-se em ancorar seu percurso não apenas teoricamente, mas conhecer a partir da pesquisa um pouco mais a comunidade ao qual estava se envolvendo. Já a professora Frida menciona que embora tenha feito iniciação a pesquisa, na sua percepção a extensão universitária foi o espaço em que mais realizou pesquisa durante a graduação. Isso nos permite inferir que o processo constitutivo do fazer extensionista, efetivamente necessita estar atrelado aos demais elementos que compõe a tríade da Universidade, conforme podemos perceber fala da professora.

O projeto ele começou exatamente com uma pesquisa, em que lugares que a gente gostaria de atuar e que forma de educação que a gente acreditava. Então a gente foi pesquisar e juntos inclusive vários estudiosos assim. Então tudo que a gente conseguiu foi coletivamente perceber que a gente acreditava numa educação libertária e a gente foi buscar autores que contribuíram para que a gente tivesse essa visão, que como é que respaldava e muitos estudos assim. Como esse projeto ele começou em 2009 e ele teve esse processo inicial de pesquisa, eu não consegui fazer o processo de ir pras escolas porque eu sair em 2010. E aí em 2010 que foi o processo mesmo dos extensionistas irem para as escolas, de fazerem a transformação, oferecer em oficinas, fazer formação com os professores nesse sentido. Então participei enquanto graduanda mais desse processo de pesquisa com os autores mesmo. (Professora Quitéria)

Eu acho que foi essencial. Se não tivesse tido sido a extensão eu acho que eu nem ia ter tido passado pela graduação só com o ensino mesmo. Apesar de ser extensão foi um dos ambientes que eu mais fiz pesquisa e olha que eu ainda participei de um PIBIC que seria o lugar da pesquisa sendo os PIBICs, nos projetos de pesquisa né, de iniciação científica. Mas eu acho que a extensão ela possibilita ainda mais do que o próprio projeto de pesquisa porque a gente tem atuação, a gente tem o local de onde a gente vai tirar nossas perguntas, nossos questionamentos, a motivação para fazer uma pesquisa. (Professora Frida)

Tendo em vista os caminhos e possibilidades que a extensão assume e permite aos seus participantes em meio aos seus processos formativos, devemos observar que para além dos espaços de publicação em que as pesquisas são socializadas, existe um contexto muito próprio de organicidade para socialização das produções que se configura como um espaço formativo por natureza, pois estes assumem como princípios norteadores um espaço coletivo de debates e exposição de ideias.

Nesta direção podemos expor a partir do diálogo com os professores alguns eventos que tiveram essa possibilidades atreladas como verificar abaixo na fala da professora Diana, mensurando a importância dos eventos organizados como um espaço de troca de conhecimentos.

A gente promoveu um evento chamado circulando Autonomia em 2014, se eu não me engano e muitos desses extensionistas e pessoas que participaram do projeto autonomia e que participam até hoje puderam se colocar e puderam assistir também outras palestras que tem haver com isso.

Em conjunto acho que o mais em conjunto foi o circulando Autonomia que é um braço da CONANE. A CONANE é um evento internacional já na verdade, não nacional, que é a conferência para nova educação, que o Autonomia é uma parte organizadora desse evento que junta pessoas que pensam numa educação libertária, uma educação inovadora diferente por todo o Brasil assim né. Então o Autonomia tem muita importância inclusive nessa junção de pessoas né, e nessa troca de conhecimento porque a CONANE é um evento magnífico assim de troca de conhecimento, de vários lugares, não só escola, mas de pessoas que vão (Professora Quitéria)

Já a professora Guilhermina ratifica que os eventos conduzidos pelos grupos extensionistas se transformam em um espaço agregador e acolhedor, tendo estes um caráter democrático de participação, onde se faz presente pensadores, extensionistas e participantes das ações de extensão, como no caso abaixo representado pelos membros das escolas parceiras.

Tipo ações do projeto, eu sei que ocorreram eu só tô tentando lembrar. Principalmente do Autonomia tinha várias ações que a gente fazia, aah a gente fez a palestra com o Pacheco pra secretaria de educação promovendo, levando as discussões. Teve vários eventos assim, a gente fez um porque escola? junto com outro grupo de pesquisa do pessoal tinha formado do GEPEPE, lá na UnB mesmo que a gente conseguiu o espaço. Sempre teve essas ações meio de roda de conversa, espaços de discussão abertos para todo mundo que queria discutir. O que tinha eu não tô lembrando assim, quais ações, mas eu tô lembrando desse que a gente fez na 304 norte na Escola Classe. A gente levou o Pacheco fez uma roda de conversa lá. Teve o porquê escola? que foi, foi palestra com o Pacheco, foi roda de conversa discutindo o porquê da escola que também foi legal, sempre tinha essas ações sabe, eu não tô lembrando muito. (Professora Guilhermina)

Além do contexto que envolve a pesquisa, os eventos e conseqüentemente as publicações, não podemos deixar de mencionar a dimensão do ensino na articulação da tríade que envolve o universo universitário.

Em meio ao tripé da Universidade é inegável que ao se pensar leigamente nas dimensões do âmbito formativo proporcionado pelas instituições de ensino superior, o ensino apareça como o principal e às vezes o único elemento existente de base articuladora da formação acadêmica. Não temos como conceber a construção do conhecimento sem passarmos por esta dimensão, em nosso diálogo, surge nas falas dos professores aspectos que evidenciam a importância do ensino para a condução das atividades de extensão.

Na fala da professora Cecília e Maria, percebe-se a articulação que se estabelece com o ensino a partir das disciplinas cursadas no decorrer do processo formativo, que geralmente já estão vinculadas às áreas temáticas específicas de atuação dos projetos, fato que já direciona o olhar do discente para o que se vivencia em campo no desenvolvimento das atividades de extensão.

Acho que foi a semana Universitária que teve a tentativa de participação dos meninos lá com a gente, que deve ter resultado alguma coisa e que tem muito tempo. As disciplinas também a gente desenvolvia pesquisas, no caso assim eu não publiquei nada, mas quando eu fiz a disciplina que era dentro do FORMANCIPA a gente fez pesquisa da comunidade. Ia pra feira, foi nas escolas em cada grupo de pesquisa segundo campo. (Professora Cecília)

Era... por ser um projeto da universidade, que saiu de uma disciplina, a gente acabou produzindo várias coisas, mas nada de publicação, assim né, tão importantes, mas pra mim, na minha vida acho que fez muita diferença esse projeto inclusive eu até cito ele na minha monografia. Eu tenho certeza que a escolha que eu fiz pra linha de estudos que eu tive pra minha, pro meu trabalho final de curso foi depois desse projeto, era na mesma linha de estudos. (Professora Maria)

Dos relatos podemos abstrair também a organicidade do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, no qual estão vinculadas as atividades de extensão que os participantes deste estudo mencionam no decorrer de suas exposições.

Organicidade esta que podemos visualizar em consonância com os artigos 6, 7 e 8 da Resolução CNE/CP Nº 1, de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que apresenta no Art. 6 a extensão estando presente nos núcleos de estudos básicos e núcleo de estudos integradores, como elemento de enriquecimento curricular. No Art. 7 a divisão da carga horária do curso, sendo destinado no inciso III, 100 horas de atividades teórico-práticas, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. E no Art. 8 em que a extensão aparece como atividades complementares do projeto pedagógico da instituição. Assim, temos também um apontamento das diretrizes para uma curricularização da extensão, bem como a oficialização da mesma nos documentos oficiais das instituições.

Ao se pensar a formação proporcionada pela inserção nos projetos, aflora-se uma concepção de educação que parte do princípio da emancipação e da autonomia, levando em consideração a totalidade dos sujeitos e os processos de aprendizagem, através de espaços de formação abertos e contínuos. A missão apresentada pela FE-UnB não se coloca apenas pela função de formar um bom profissional, mas um profissional capaz de intervir na sua realidade e daqueles que estão a sua volta, a formação proposta busca uma realização individual e coletiva, voltada para a emancipação desses sujeitos com vistas à transformação pessoal, social e acadêmica.

5.2.7 O Que é Extensão?

Buscando compreender como os professores com os quais dialogamos entendem a extensão universitária, realizamos o questionamento a estes sobre o que seria a extensão universitária para eles e dentro deste contexto surgiu este núcleo.

Figura 8 – O que é extensão?



Dos caminhos percorridos até aqui e das ideias que afloraram a partir dos diálogos estabelecidos com os sujeitos que tiveram em suas trajetórias a atividade de extensão como parte constituinte de suas formações acadêmica, chegamos a compreensão de que a busca de uma realidade concreta, por meio da historicidade, totalidade e contradições, pode nos permitir chegar a uma tomada de consciência de forma crítica.

A extensão trabalhada no contexto concreto, a partir do vivido, do cotidiano dos sujeitos, torna possível chegarmos à consciência da condição ao qual nos deparamos em meio à sociedade. Sendo que a transformação da consciência a partir de uma relação em que ocorra a práxis, na qual a teoria não pode ser dissociada do cotidiano, isolada dentro da Universidade e reduzida apenas aos estudos. Ou seja, a atividade extensionista deve permitir uma formação para além do que está posto, tendo como elementos, fatores específicos que compõem a realidade de cada sujeito e cada local, e que a partir da ação política possa gerar a transformação da realidade vivida

Nessa conjuntura é praticamente unânime entre os professores que participaram da pesquisa, e aqui aparece com um de nossos indicadores, que a extensão seja algo que

deva sair da Universidade, no sentido mais frutífero dessa conjuntura, em que o conhecimento construído no âmbito universitário, venha a ser um fator de transformação social.

Nas falas das professoras Guilhermina , Anita, Cecília e Quitéria aparecem com eloquência que a extensão deva estar pra além do contexto da Universidade, literalmente transcendendo essa realidade e permitindo um contato direto com a sociedade, onde se materializam os fatos sociais e que a partir de uma interação mutua possamos visualizar um caminho para ser seguido coletivamente.

Extensão universitária é essa questão de sair da Universidade pra comunidade, ou trazendo a comunidade, ou indo até a comunidade e fazer isso, entender porque eu tô na Universidade. Como que eu posso contribuir a partir desse dinheiro gasto comigo pra comunidade. Então é isso, saiu da comunidade, tá indo ajudar a partir do que você tá aprendendo, para mim isso já é extensão, é sair né ou trazer, não sei. (Professora Guilhermina)

acho que a extensão ta nessa comunicação de furar as bolhas pra fora do mundo acadêmico, de romper com isso. Acho que ela é uma das portas, um dos caminhos de possibilitar isso e acho que principalmente enriquecer a formação nossa né, da graduação ou dá ou dá pós né, acho que esse diálogo, acho que o papel dela é esse né, de ser mais um fator mais uma possibilidade de enriquecimento da utilidade da formação né, de tipo pra quê que se forma se a gente da aplicabilidade, não sei assim. (Professora Anita)

É a faculdade sair. Sair do campo, sair do campo adversário ir para fora. A extensão seria ir para fora do meio universitário, se inserir na comunidade, fazer alguma coisa diferente? (Professora Cecília)

*Eu acho que eu falei no início assim para mim é **extrapol**ar os muros **inexistentes da faculdade** assim. Esses muros invisíveis que é isso. A UnB não tem muros, mas a gente constrói os muros dentro da gente e a extensão possibilita que a gente vai além deles que a gente saia dessas flores para fora. (Professora Quitéria)*

Pra além desse contexto de saída da Universidade, se faz necessário ressaltar que a extensão deve levar em consideração a todo instante a troca de saberes entre as realidades envolvidas, pois permite não somente um benefício a comunidade parceira, mas também aos universitários que quebram inúmeros paradigmas constituídos no isolamento social que as vezes se estabelece no campo acadêmico.

A partir dessas relações, pela ação - reflexão possibilitada pela troca de saberes é possível gerar uma consciência crítica que supere a alienação e ingenuidade entre os envolvidos. Dessa forma, a transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos ocorrem através da constante busca da relação entre as questões culturais, sociais e educacionais, estabelecida pela dialogicidade das mesmas.

Tais aspectos podem ser observados nas falas das professoras Hannah e Anne, e do professor Manoel, ao evidenciar que a essência da extensão universitária deve ocorrer em meio a ponte necessária do conhecimento popular e do conhecimento acadêmico.

E outra, a extensão na universidade, ela é uma oportunidade de você não só dialogar com a realidade social real, mas também com pessoas de outros cursos da universidade, com pessoas que apresentam outras demandas, outras dificuldades, que advém de cursos diferentes. E o diálogo nos acrescenta muito. Então a extensão universitária ela é uma valorização muito grande do ensino e a valorização de uma coisa que a educação é banhada que é da relação entre pessoas, da relação entre pessoas que estudam assuntos diferentes, que dominam metodologias diferentes e estão em busca de coisas diferentes e que vivenciam coisas diferentes. Então a extensão, ela traz a lógica do universo que é a universidade sem se restringir as quatro paredes que é a sala de aula. (Professora Hannah)

Extensão? É... É isso. É você ir utilizar dos seus conhecimentos acadêmicos, né... na comunidade e utilizar esse conhecimento que a comunidade tem pra sua formação teórica e acadêmica também. Tem que ter essa ponte entre comunidade e a academia. (Professora Anne)

Para mim extensão de maneira bem grosseira falando é fazer o conhecimento desenvolvido na universidade, de anos de pesquisa, de anos de dedicação né chegar a comunidade. Pra mim a grande essência da extensão Universitária é isso né. Inclusive uma das grandes críticas que eu sempre fiz né, que extensão universitária é essa que o público é sempre o graduando, é aluno né, sendo que a maioria dos trabalhadores e pessoas que poderiam tá contribuindo de uma maneira e tá participando dos debates não tem a oportunidade de participar né. Ou às vezes sequer chegam a saber dessa proposta. Então eu vejo que a extensão universitária na tua essência ela é uma ponte entre conhecimento acadêmico e o conhecimento popular. (Professor Manoel)

Do que percebemos nas falas dos professores, podemos destacar que “a extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico” (PNEU, 2000/2001, p. 5).

Para além da troca de saberes entre as partes envolvidas, a prática extensionista também nos traz a compreensão da indissociabilidade entre a tríade da Universidade, sendo elemento aglutinador do ensino e conseqüentemente da pesquisa. É um lugar que assim como afirma a professora Simone, pode vir a ser muito além daquilo que foi planejado e pensado, tornando-se literalmente fonte de produção de conhecimento e diálogo entre os envolvidos, conforme podemos verificar na fala a seguir.

Extensão é um dos pilares da Universidade e ela sozinha não tem base né. Ela tá apoiada numa pesquisa, ela tá apoiada num ensino. Ela tem uma relação e ela tem uma base que dá estrutura e que é estrutura quando se tem essas outras duas dimensões. A extensão assim eu vejo como uma

oportunidade de encontro de pessoas, num lugar que é um lugar de sentido, de encontro, um lugar de encontro, que é um lugar de diversidade, que é um lugar que pode vir a ser. Então a extensão ela é isso. Um encontro de pessoas em um lugar que está sendo e que pode vir a ser. É isso (Professora Simone)

Outro indicador que surge aos refletirmos sobre a devolutiva que tivemos com os questionamentos realizados foi o de **responsabilidade social**. Fato este representado pela fala da professora Joana ao questionar o papel da Universidade diante da devolutiva que a mesma deve dá a sociedade, tendo em vista todo o investimento que por esta é feito para a manutenção da mesma.

*Eu acho que é a possibilidade de trazer, de levar a universidade a realidade social, não sei se, e a sociedade a universidade e que existe essa responsabilidade social mesmo, de formação de profissionais que tem relação com o funcionamento social. Nunca tinha parado para pensar sobre isso, mas eu acho que é isso assim. **Porque que a Universidade existe? Assim, sabe? Pra quê que existe a universidade? O que tá contribuindo socialmente? Qual é a consequência de todos esses profissionais formados na Universidade pro mundo, pro funcionamento da sociedade?** e o oposto, e o contrário também né. O que a sociedade, o que as pessoas podem contribuir nas formações universitárias? Que são deixadas pela Universidade muitas vezes né conhecimentos que são menosprezados pela Universidade. Eu acho que é buscar essa relação. (Professora Joana)*

Se responsabilizar por algo e ter em mente a autenticidade das suas ações sobre a realidade que atua, podendo ter na extensão um espaço para o desenvolvimento da consciência transformadora da realidade social. A extensão não se constitui como uma redentora social e tão pouco, as propostas filantrópicas e assistencialistas para resolver problemas pontuais, podem realizar algum tipo de redenção, pois não alcançam a transformação. Não é que a extensão que ocorra num modelo orgânico processual negue o assistencialismo, mas essa não pode ser a intencionalidade das ações de extensão, não podem ter um fim em si mesmas. Para serem contra hegemônicas elas precisam ocorrer por uma pedagogia crítica, problematizadora e processual, que possibilite a tomada de consciência e a conscientização, talvez assim cumprindo o papel social a que cabe a ela.

Desta relação de responsabilidade social apontada, podemos perceber a extensão como um dos caminhos possíveis para a emancipação dos sujeitos, pois acreditamos que a partir deste viés é cabível não apenas construir um esclarecimento de mundo, mas sim, construir uma formação que permita aos sujeitos elementos para um auto reconhecimento de si, e conseqüentemente de seu papel na sociedade, estabelecendo um diálogo politizado que transcenda a sala de aula e se remeta a realidade vivida, contextualizada, e que em si, possa instrumentalizar os sujeitos, que em comunhão,

terão consolidado a partir da educação, um instrumento de luta e transformação, tornando-se o espaço da extensão um lugar de encontro para tais realizações.

Não obstante, a extensão por si só não deve ter um caráter unilateral de uma mera ação desenvolvida. Para que possamos vislumbrar os desdobramentos que a atividade extensionista possa ter, é necessário termos atrelados as ações que venhamos a desenvolver o princípio da continuidade, pois somente na construção de algo processual que poderemos visualizar as prováveis transformações inerentes ao fazer extensionista.

O pensamento da professora Maria nos permite compreender a importância de termos a atividade extensionista atrelada à continuidade. Fato este demonstrado pela ambição de constituir um trabalho que seja significativo aos envolvidos, como podemos perceber abaixo.

*Então é uma coisa que surtia muito efeito, a gente recebia um feedback muito positivo dos professores em relação ao desenvolvimento das crianças e era um projeto que tinha continuidade. A gente como trabalhava com relatórios e avaliações cíclicas, a gente sempre passava pra próxima equipe que ia que tinha essa preocupação de ter uma continuidade pra não ser um trabalho sem ser significativo pra ninguém né, pra os alunos da secretaria.
(Professora Maria)*

Porém, se faz jus apresentarmos outro aspecto inerente a compreensão destes professores da atividade de extensão, quando nos deparamos com o contexto desenvolvido entre as instituições públicas e privadas.

Conforme já perpassamos em nossa discussão, a extensão pressupõe não apenas levar um conhecimento para fora dos muros da universidade, ou levarmos o conhecimento aos outros, pois se assim for, nos constituiremos como invasores, sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos participantes, não estabelecendo de fato uma relação dialógica entre eles e o mundo, pelo contrário se constituindo como superiores e redentores da ignorância. Tal questionamento vem a tona ao se refletir como geralmente ocorre algumas ações no âmbito da esfera pública e privada, em que muitas vezes o aspecto meramente assistencialista ou eventista inorgânica possam vir a estar atrelado.

A professora Nísia ao nos apresentar sua trajetória formativa, questiona justamente a dualidade entre público e privado nas atividade de extensão. Sendo perceptível distinções políticas entre ambas as conjuras.

a diferença assim, eu já fiz, faculdade particular também, a diferença de uma Universidade que tem pesquisa e uma faculdade que sabe, que tem a

extensão, mas é aquela extensão para inglês vê, é gritante, porque assim, você só consegue perceber que você tem que contribuir para a sociedade quando você vai a campo mesmo, quando você vai ao encontro do outro, então assim, a gente ouviu muito isso na Universidade, a Universidade tem que ser para além dos muros né, a escola tem que ser para além dos muros da escola a gente tem que ter essa fala com a comunidade. Mas você só consegue concretizar isso quando a universidade com todo o aparato com todo, com todo embasamento teórico, todo referencial de autores sobre aquela área, te mostra olha isso aqui é possível, vamos tentar. (Professora Nísia)

A professora pontua um aspecto crucial no que concerne a formação universitária defendida neste trabalho. Diante dos documentos oficiais o princípio da indissociabilidade é facultativo aos institutos superiores, o que significa que a extensão universitária não precisa ser ofertada em todas as instituições de ensino superior. Desta feita, e diante do empenho necessário para desenvolver as ações de extensão, seria muito dispendioso para as instituições privadas criarem ações processuais orgânicas, sendo mais fácil realizar a extensão na perspectiva de prestação de serviços.

Se temos o esclarecimento e um posicionamento por uma extensão que não se põe a domesticar os homens, ou que venha a existir meramente para cumprir com normatizações que são atreladas ao ensino superior, poderemos estabelecer um diálogo mediatizado pelo mundo, o transformando-o e humanizando. A extensão dentro de uma perspectiva processual orgânica, que permite a comunicação entre os sujeitos e a participação ativa nas ações de extensão, a partir da relação teoria e prática, pode se constituir contra hegemônica e de fato promover mudanças sociais pela parceria Universidade e comunidade.

Pois pensar a extensão é pensar na formação universitária como um todo e como ela a influência. Contudo, para que a extensão possa ocorrer de forma contra hegemônica ela precisa estar ancorada em uma pedagogia crítica que possibilite o diálogo entre os sujeitos, gerando novos conhecimentos, a partir do contexto social e da realidade vivida. Dessa forma, se estabelece a extensão como uma experiência crítica de intercâmbio entre o saber acadêmico e o popular, através de uma relação horizontal, que possui um caráter político.

A extensão deve se estabelecer na educação transformadora, tendo o poder criador, libertador e emancipatório de homens que não se adaptam ao *status quo*, ou a opressão. Dessa forma o pensamento pedagógico articulado as ações desenvolvidas deve apresentar uma opção de mudança estrutural na sociedade, visualizando ideias para uma pedagogia contra hegemônica, rompendo com a educação tradicional e traçando

caminhos, uma ideia de educação, que venha nos levar a emancipação e libertação. E que sobretudo, pela união e tomada de consciência pela práxis, nos leva a transformação cultural, social e educacional.

Ao propor uma ação extensionista que tenha como princípio uma educação emancipatória e libertadora, se quebra o ciclo de dominação da hegemonia político e cultural da classe dominante, pois se rompe com o controle social pela ingenuidade, situação tão necessária para a manutenção do poder. Elucida-se os sujeitos sobre uma educação universalizada, que apresenta aos sujeitos um mundo exterior ao dele, uma realidade que lhe é estranha, através de um paradigma universalista que não existe.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou, através do diálogo estabelecido com os professores, identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelo professor iniciante, que atua na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, à extensão universitária. Nesse interim, tentaremos realizar algumas sínteses dos elementos que emergiram nesse estudo.

A extensão se configura como um processo educativo e científico capaz de relacionar o tripé universitário, promovendo uma visão integrada do social. Esta é um *locus* de formação profissional e produção de conhecimento, mas embora seja um espaço de produção de conhecimento, os estudos sobre essa temática são muito insipientes. Em relação a um dos objetivos específicos desse estudo que buscava identificar as produções sobre professor iniciante e o que elas apontam sobre a extensão; e identificar as concepções de extensão universitária e o que elas apontam sobre a formação de professores. O alcance desses objetivos se deu no capítulo 1, que buscou realizar o estado do conhecimento, por meio do levantamento realizado nesse capítulo, foi possível identificar que essa pesquisa possui um caráter de ineditismo, pois não existe nenhuma pesquisa já realizada que se relaciona com esse objeto. A análise do estado do conhecimento, nos levou a compreensão de que a relação entre formação de professores e extensão universitária se dá pelo movimento entre a tríade universidade, sociedade e escola, o que foi corroborado pelos dados levantados pela pesquisa.

Outro movimento realizado nessa pesquisa a fim de alcançar o mais próximo da totalidade do nosso objeto, se deu pela análise dos documentos oficiais sobre formação de professores e extensão universitária. Dentro dos limites, perspectivas e contradições presentes nos documentos analisados, foi possível identificar o avanço da oficialização e da curricularização da extensão que tem se consolidado cada vez mais no cenário político.

Na tentativa de romper com a pseudoconcreticidade, saindo da aparência e chegando na essência, conseguimos identificar elementos aglutinadores na fala dos professores sejam de convergência ou divergência. A respeito da relação entre teoria e prática, podemos inferir que existe uma dicotomia na fala dos professores, em que alguns atribuem um sentido mais voltado para a prática, em relação a extensão e outros conseguem perceber a concretude da unidade teoria e prática que abarca o sentido

político desse movimento, na constituição da práxis. É possível a nós perceber os fatores condicionantes da prática educativa desses professores, que em muitos casos se assentam apenas na reflexão da ação. No entanto, ressaltamos que pelos núcleos de significação fala dos professores é possível perceber a constituição de um espaço que favoreça a consolidação de uma práxis reflexiva, pelas relações que são estabelecidas no coletivo, e pela compreensão da necessidade da unidade teoria e prática na concretude do trabalho.

Ao que concerne a dimensão política, entendemos que o sentido político atribuído a extensão pelos professores iniciantes reflete todo o percurso de formação, inserção e atuação profissional, estando intrínseco a extensão universitária. O processo de afirmação da profissão esta imbuído por esse sentido, principalmente pela concepção de educação crítico- emancipadora que é possível perceber na fala dos professores. Essa afirmação constitui um movimento de resistência por parte desses professores, que reflete a prática pedagógica associada a prática política. Podemos inferir que os projetos de extensão auxiliam na aquisição das competências necessárias para a atuação docente, com ênfase na competência política e estética, que reflete o caráter de construção coletiva dos projetos, bem como a presença da sensibilidade na constituição de uma práxis criadora. E ainda pela empiria dos dados podemos dizer que pela práxis a extensão contribui para a formação de uma consciência política.

Referente ao processo de inserção na docência podemos perceber o movimento de contradição inerente a fala dos professores, que demonstra o quanto o processo de inserção passa pelo par dialético objetividade e subjetividade, associado as condições de trabalho e as relações estabelecidas nesse início de carreira. São múltiplas as determinações que vão marcar esse processo de inserção, alguns professores vão atribuir um sentido negativo e outros positivos a inserção na docência, justamente pela participação nos projetos de extensão. O sentido que carrega uma carga negativa, reflete o sofrimento gerado pela dificuldade associar as aprendizagens adquiridas nos projetos com a prática efetiva do trabalho, mas ao mesmo tempo os professores atribuem a segurança que sentem no processo de inserção à participação no projeto. Esse movimento positivo ou negativo pode estar relacionados a uma sólida formação teórica e prática, ou não, que esses professores tiveram associado as condições efetivas de trabalho, que podem inferir tanto num enfrentamento mais tranquilo das dificuldades, sendo mais fácil superar os desafios, ou num possível sentimento de desistência, que

nesse caso não ocorreu pelo fortalecimento coletivo. O sentido positivo vai configurar como um aspecto diferenciador da inserção na docência, sendo atribuído à extensão pelos professores um sentido coletivo, de apoio do grupo pela possibilidade de fortalecimento que ocorre nas relações coletivo. Esse caráter diferenciador que a extensão conferiu a inserção desses professores se dá justamente pelo apoio recebido pela universidade através dos projetos, que ajudou de forma significativa na superação dos desafios.

No tocante a atuação docente, os sentidos e significados atribuídos por esses professores refletem o fazer docente, a organização do trabalho pedagógico e as relações que estabelecem com os alunos. A participação nos projetos possibilita a construção de conhecimentos profissionais e da própria significação da profissão ao constituir um espaço que permita o contato direto com o início do desenvolvimento profissional desses professores. Algo que aparece com muita incidência sobre a atuação docente é a relação professor – aluno, as professoras atribuem um sentido de afetividade a essa relação expressando o comprometimento com uma educação humanizadora e dialógica, que valoriza os conhecimentos dos alunos como sujeitos de poder, e atribuem a origem desse sentido que conferem a atuação docente, a extensão universitária. O sentido coletivo da extensão universitária auxilia, segundo os professores, tanto na inserção na docência como na atuação profissional.

Quanto a questão da extensão como espaço formativo é possível perceber que os professores conferem um sentido positivo da tríade universidade, escola e sociedade, pelas vias da extensão, sendo essa relação primordial no processo de formação, embora eles ressaltem que os laços precisam ser ampliados para que seja de fato efetivado uma parceria significativa. Pela empiria dos dados podemos afirmar que extensão possui como significação a aproximação das realidades, constituindo a troca de saberes na interface da relação dessa tríade, sendo de fato uma zona de fronteira que favorece a formação juntamente a escola. É inerente a fala dos professores o sentido formativo da extensão universitária sendo possível perceber as significações em torno da formação contínua como elemento essencial no início de carreira dos professores iniciantes. No tocante a formação inicial esses professores pontuam que a extensão auxilia no reconhecimento e na escolha da profissão, bem como, o contato prévio com situações inerentes a profissão, já ao que concerne a formação continuada, os professores ressaltam com muita ênfase o apoio teórico, a troca de saberes e experiências e o

fortalecimento coletivo nos encontros de formação. Evidenciamos que o espaço tempo das coordenações coletivas na secretaria de educação poderia ser potencializado como um lugar de formação continuada, promovendo a articulação entre escola e universidade, sendo a extensão uma das formas viáveis de promover essa aproximação, algo que já ocorre em alguns projetos.

Podemos dizer que a extensão possui em seu cerne um caráter formativo que possibilita o desenvolvimento profissional desses sujeitos, perpassando por todas as fases de formação, favorecendo a produção de conhecimento de forma contributiva. No entanto, pelo movimento de contradição posto no contexto histórico e político em que estamos inseridos, os professores pontuam os limites atrelados a extensão ressaltando a necessidade de uma formação integral, pela demanda de tempo exigida. Defendemos a formação universitária desses professores entendendo que para que isso ocorra é necessário também a garantia de uma formação integral desses sujeitos.

Evidencia-se durante toda a pesquisa a necessidade da relação entre escola e universidade, e ao sentir-se a falta dessa aproximação foi possível perceber a necessidade de articulação dos projetos e programas de extensão dentro da própria universidade, sendo uma das lacunas mais evidentes, a falta de interdisciplinaridade entre os cursos e as ações de extensão. Ressaltamos também a emergência em se discutir e efetivar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na pós-graduação, um caminho ainda a ser percorrido.

Dentre os elementos que constituem a profissionalidade docente desses professores iniciantes, podemos destacar o sentido político que atribuem a extensão, e que se consolidou tanto no processo de inserção quanto na atuação docente influenciando a prática pedagógica desses professores, consolidando de certa forma uma militância por um modelo de educação. Outro elemento preponderante na construção da profissionalidade é o sentido de fortalecimento coletivo que foi consolidado inicialmente pelo projeto de extensão e que se estendeu para o âmbito profissional da atuação docente gerando uma rede de apoio que auxiliou esses professores na superação de desafios do início da docência. Nessa relação os professores vivenciaram uma coletividade, que significou e conferiu sentidos para o processo de assumir a docência, favorecendo por meio da dimensão político-social a formação de uma consciência político. Em síntese, esses elementos estruturam a construção da profissionalidade desses professores iniciantes.

Diante de tantos aspectos que contribuíram na construção da profissionalidade desses professores e do reconhecimento da função docente, pode-se destacar como elemento primordial desse processo a relação entre universidade, escola e sociedade. Essa relação possibilitou a esses professores uma formação diferenciada, sendo a extensão o *locus* dessa formação, no qual, os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais e as marcas das múltiplas determinações do trabalho docente constituíram a profissionalidade desses professores e professoras num movimento de resistência dialógico e a dialético.

Finda aqui essa etapa consolidada de pesquisa, mas existem questionamentos suscitados nesse processo que ainda não foram respondidos, tais como: qual a relação entre formação inicial e a atuação profissional? Atuação profissional e formação continuada? Como ocorre a relação entre formação inicial e continuada dentro da extensão? Quais são os contributos dessa troca de saberes para a formação? E para a inserção na docência? Esses questionamentos nos levam a caminhos de pesquisas futuras, pois como o estado do conhecimento mostra o caráter inédito dessa pesquisa, é natural que ela nos leve a novos questionamentos, pois não é algo com fim em si mesmo, ainda há muito o que desvelar sobre a extensão universitária e a formação de professores. Então, a frente e avante na luta e defesa de uma formação universitária e integral na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sandra Cristina Souza Reis. **Universidade e Escola Básica: O Papel da Extensão Universitária na Formação de Professoras e Professores em Educação Científica**. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. **Apreensão dos Sentidos: Aprimorando a Proposta dos Núcleos de Significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília - DF, v. 94, n. 236, 2013.
- _____. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, 2006.
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim ANFOPE**, ano VII, n. 14, maio de 2001.
- _____. **XI Encontro Nacional: Formação dos Profissionais da Educação e Base Comum Nacional: Construindo Um Projeto Coletivo**. Florianópolis – SC, 2002
- _____. **XII Encontro Nacional: Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior**. Brasília – DF, 2004.
- _____. **XVII Encontro Nacional: Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação. Base Nacional Comum para a Educação Básica e a Formação de Professores**. Brasília – DF, 2014.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, M. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo n.60, p. 3-14, fev. 1987.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch,. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2016.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2d. São Paulo Martins Fontes, 1997
- BRAEM, S. **Le Nécessaire Developpement Théorique de la Notion de Professionnalité Pour la Sociologie des Professions Française**. Comunicação apresentada na Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dez. de 1999. **Formação em Nível Superior de Professores para Atuar na Educação Básica**. Brasília-DF, 1999.

_____. Decreto nº 3.544, de 7 de ago. de 2000. **Dá Nova Redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dez. de 1999, que dispõe sobre Formação em Nível Superior de Professores para Atuar na Educação Básica**. Brasília-DF, 2000.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de jun. de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Brasília – DF, 2006.

_____. Decreto nº 6.495, de 30 de jun. de 2008. **Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT**. Brasília – DF, 2008.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de jan. de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Disciplina a Atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no Fomento a Programas de Formação Inicial e Continuada**. Brasília – DF, 2009.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de jun. de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Brasília – DF, 2010.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de mai. de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília – DF, 2016

_____. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de nov. de 2009. Determina o Fim Gradual da Incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU) Sobre os Recursos Federais para a Educação até a Extinção do Mecanismo, em 2011**. Brasília – DF, 2009.

_____. Lei 9.394 de 20 de dez. de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, 1996.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de jan. de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília – DF, 2001.

_____. Lei nº 11.180, de 23 de set. de 2005. **Institui o Projeto Escola de Fábrica, Autoriza a Concessão de Bolsas de Permanência a Estudantes Beneficiários do**

Programa Universidade para Todos – PROUNI, Institui o Programa de Educação Tutorial – PET. Brasília – DF, 2005.

_____. Lei 13.005 de 25 de jun. de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília-DF, 2014

_____. Lei nº 13.174 de 21 de out. de 2015. **Inserir inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dez. de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica.** Brasília-DF, 2015.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fev. de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília - DF, 2017.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de set. de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília – DF, 2016.

_____. **Projeto Acadêmico do Curso de pedagogia.** Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2002.

_____. Portaria CAPES nº 38, de 28 de fev. de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica.** Brasília- DF, 2018.

_____. Portaria MEC/CAPES nº 38, de 12 de dez. de 2007. **Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid).** Brasília- DF, 2007.

_____. Portaria MEC nº 976 de 27 de jul. de 2010. **Dispositivos Legais que Regulamentam o Programa de Educação Tutorial - PET.** Brasília- DF, 2010

_____. Portaria MEC nº 1.046, de 07 de nov. de 2007. **Altera o Valor das Bolsas Programa de Educação Tutorial - PET.** Brasília- DF, 2007

_____. Portaria MEC nº 1.632, de 25 de set. de 2006. **Dispõe Sobre Programa de Educação Tutorial - PET.** Brasília- DF, 2006

_____. Portaria MEC nº 3.385, de 29 de set. de 2005. **Regulamentação do Programa de Educação Tutorial - PET**. Brasília- DF, 2005

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fev. de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília – DF, 2002.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de mai. de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília-DF, 2006.

_____. Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Brasília – DF, 2018.

CARMO, Leonardo Bezerra do. **As Relações Entre a Atuação do Coordenador Pedagógico e do Professor Iniciante/Ingressante**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2017

CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres. **Extensão Universitária e Formação Política na Universidade Pública: O Caso Projeto Rondon na UFRGS e na UDESC**. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980

CHRISTOFOLETTI, André Luís Messetti. **Extensão Universitária: Concepções, Regulamentações e Potencialidade na Formação de Professores na UFSCar Sorocaba**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2017.

CODO, Wanderley (Coor.) **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley e GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coor.) **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONAE 2010: Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente**: Profissionalidade Docente em Análise. 1 ed. - Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professor Iniciante**: sentidos e significados do trabalho docente. 1. ed. Brasília: Paco Editora, 2017.

CUNHA, Ana Luiza Salgado. **A Experiência Como Prática Formativa de Estudantes na Extensão**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2013.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-Emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

_____. **Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial**. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2005.

_____. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] set./dez. 2017.

_____. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018

_____. **Professores com Formação Strictu Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: Realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: IMPASSES E DESAFIOS**. EdUECE- Livro 2: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo. 7ed – São Paulo. Cortez. 2000.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Programa de Educação de Jovens e Adultos como Processo Formativo: Relato de Experiência Acerca da Extensão Universitária na Atuação do PEJA/Araraquara.** Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106. v. 19, n.33, p.145-158. jul./dez. 2009

D'AROS, Marlene Schüssler; HICKMANN, Adolfo Antônio; LUZ, Araci Asinelli da. **Pedagogia, Pedagogos e a Extensão Universitária.** Emancipação, Ponta Grossa, PR, v.16(2). p.191-204, 2016.

DESSOTTI, Elise. **A Constituição Profissional do Professor em Início de Carreira: Percepções dos Egressos dos Cursos de Licenciatura da UFSCar- Sorocaba.** 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2017.

DEMO, Pedro. **PROFESSOR/CONHECIMENTO.** Educação e conhecimento, 2001.

_____. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Jacildo da Silva. **As Contribuições da Extensão Universitária para o Processo de Aprendizagem, Prática da Cidadania e Exercício Profissional.** 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2014.

DUARTE, Naiara Alves. **O Papel das Entrevistas de Aloconfrontação na Formação de Professores Iniciantes de Francês como Língua Estrangeira.** 2017. 334 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2017.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, L. M. e DUARTE, N. **Formação de Professores: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se Docente: O Início da Carreira e o Processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente,** 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2014.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1876.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A Ambiguidade da Docência: Entre Profissionalismo e a Proletarização. In: _____. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.4, p.41-61, 1991.

FORPROEX: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus - AM: Imprensa Universitária, 2012.

_____. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Universidade de Brasília-UnB, Brasília - DF, 1987.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária 2001**. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnpãencia_publica/legislacao/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária 2011**. Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extensãõ-Universitária-2011-2020.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, Paz e Terra. 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia de Pesquisa Educacional**. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Métodos e Epistemologias**. Campinas, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação e Professores: Para Uma Mudança Educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília-DF: UNESCO, 2011.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da Docência de Música: Um Estudo a Partir de Narrativas de Professores de Música da Educação Básica**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2013.

GIMENES, Patrícia Borges. **O Professor Iniciante no Ensino Médio: Um Estudo a Partir da Profissionalidade Docente**. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2017.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere Vol. 1**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere. Vol. 2**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HANITA, Marília Yuka. **Resistência do Programa Observatório da Educação (Obeduc) e Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes**. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED, Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 01 a 05/11 de 2017.

HOYLE, Eric. Professionalization and Desprofessionalization in Education. In: Hoyle, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers**. London: Kogan Page, p. 42-54. 1980.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: Nóvoa, António. **Vidas de Professores**. Porto Editora, Portugal, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Processo de Trabalho na Escola: Algumas Categorias para Análise**. In: _____. Teoria & Educação, Porto Alegre, v.4, p.3-21, 1991.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **O Trabalho Docente no Início da Carreira e Sua Contribuição Para o Desenvolvimento Profissional do Professor**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, BA. v. 10, n. 17 p. 99-114 jul./dez. 2014

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 7 ed, 2002.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Que fazer?**. Editora: Hucitec, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade Consciência e Personalidade**. Fonte: The Marxists Internet Archive.1978.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Emília Freitas de. O Curso de Pedagogia e a Nova LDB: Vicissitudes e Perspectivas. In: Org. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LONGO, Gabriela Rodrigues. **Formação Continuada Docente: A Dimensão Axiológica na Educação Ambiental**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro-SP, 2017.

MARTINY, Francieli Freudenberger. **O Trabalho do Professor Iniciante de Língua Estrangeira e as Ferramentas Docentes: Um Caminho para Compreender o Desenvolvimento?** 2015. 542 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo : Boitempo, 2007.

MELO, Jowania Rosas De. **História e Memória da Extensão Universitária na Formação dos Egressos da Universidade Federal de Pernambuco (2003-2010)**. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2017.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professor Iniciantes e Ingressantes: Dificuldades e Descobertas na Inserção na Carreira Docente no Município de Goiânia**. 2018. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2018

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

_____. Para o Estudo Sócio Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. In: _____. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.4, p.109-139, 1991.

_____. **Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de. **A Construção da Profissionalidade no Processo de Inserção Profissional da Educação Infantil**. 2017. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2017.

OTALARA, Aline Piccoli. **A Formação de Professores para o Trabalho com Deficientes Visuais**: Uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2014.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes**: algumas aproximações. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PALOMINO, Thais Juliana. **A Aprendizagem da Docência de uma Professora Iniciante**: Um Olhar com Foco na Intermulticulturalidade. UFSC. 2009. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2009.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Professores de Geografia em Início de Carreira**: Olhares Sobre a Formação Acadêmica e o Exercício Profissional. 2017. 371 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poësis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RABELO, Francly Sousa. **Educação não Escolar e Saberes Docentes na Formação do Pedagogo**: Análise de uma Experiência no Espaço Hospitalar. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GUATHIER, C. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino**: Perspectivas e Desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Nathália Barros. **Desafios e descobertas dos professores iniciantes na modalidade da EJA no primeiro segmento, em Santa Maria – DF**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

REIS, Renato Hilário dos. **Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil**. Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1989.

_____. **O Currículo Enquanto Instrumento Viabilizador da Articulação-Ensino-Pesquisa-Extensão**. Caderno de Extensão Universitária, Rio de Janeiro, v. 04, n. 1995.

_____. **Extensão Universitária: Conceituação e Práxis.** I Fórum de Extensão da UDESC. UDESC, Florianópolis, 1993.

_____. **Histórico, Tipologia e Proposições Sobre a Extensão Universitária No Brasil.** Revistas Linhas Críticas, Brasília - DF, v. 02, 1996.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; PONTES, Verônica Maria De Araújo; SILVA, Etevaldo Almeida. **A Contribuição da Extensão Universitária na Formação Acadêmica: Desafios e Perspectivas.** Conexão UEPG, Ponta Grossa-PR, v.13. n.1. p.52-65, jan./abr. 2017.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Leandro Oliveira. **A Política Pública de Formação de Professores na Prática Pedagógica do Professor Iniciante de Educação Física do Município de Lajeado.** 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2014.

ROLDÃO, Maria do Ceú. Ensinar e Aprender: O Saber e o Agir Distintivos do Profissional Docente. In: ENS, Romilda Teodora e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do Professor: Profissionalidade, Pesquisa e Cultura Escolar.** Curitiba: Champant, p. 25 - 42, 2010.

_____. **Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr, p. 94 – 181. 2007

_____. **Profissionalidade Docente em Análise - Especificidades dos Ensinos Superior e não Superior.** Nuances: Estudos Sobre Educação. São Paulo, Ano XI, v. 12, n.13, jan/dez, p. 105-126. 2005.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa. **PIBID e o Professor Iniciante: Analisando as Suas Relações.** 2018. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2018

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: Concepções e Práticas de uma Política em Construção.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife - PE, 2010.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. **A Dinâmica de Ações Extensionistas na Formação Continuada de Professores Municipais de Santa Maria/RS: A Tessitura de Processos Formativos.** 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2014.

SANTOS JUNIOR, Alcides Leão. **A Extensão Universitária e os Entre - Laços Dos Saberes**. 2013. . 247 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador -BA, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores e Pedagogos na Perspectiva da LDB. In: Org. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUSA, Fernando Santos. **A Construção da Profissionalidade Docente do Pedagogo do Gênero Masculino Iniciante/Ingressante na Educação Infantil e na Alfabetização**. 2017. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2017

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, **Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, n° 73, dez, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Buenos Aires. Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Porto: Estratégias Criativas, 2001. Versão para eBook.

WEBER, Silke. **Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

ZIRGER, Juliana. **Formação Política na Universidade: Possibilidades a Partir de (Con)Vivências na Extensão/UFRGS**. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2013.

APÊNDICE

Apêndice A

Roteiro de entrevista

1. Qual sua formação?
2. Em que ano você formou?
3. A quanto tempo você está dando aula na secretaria?
4. Em sua formação de graduação você participou de alguma atividade de extensão em que você tenha percebido a articulação/indissociação ao ensino (processo formativo) e pesquisa (produção de conhecimento)? Qual? Porque?
5. Quantos semestres durou essa atividade? Quanto tempo você participou?
6. Essa atividade estava ligada ou é ligada a algum grupo de pesquisa-ensino-extensão da FE-UnB? Se sim, qual?
7. A extensão, articulada ao ensino e a pesquisa pressupõe um desenvolvimento recíproco, entre a universidade e a sociedade civil organizada (movimentos sociais, organizações populares, escola, mídia, partidos, sindicatos, igrejas, entre outros), bem como, com a sociedade política. Em sua experiência de graduanda isto aconteceu? Em que a universidade e sociedade civil organizada e sociedade política se desenvolveram? Pode descrever?
8. A sua participação resultou em alguma publicação conjunta (artigo, livro, resenha, TCC, dissertação, tese, entre outras) da universidade e sociedade civil e política?
9. Se não uma publicação conjunta, que tipo de publicação ou ações conjuntas ocorreram?
10. A participação no projeto repercutiu na dimensão política?
11. Em que sua participação em atividade de extensão, repercutiu ou repercute em sua atuação como professor da rede pública de ensino?
12. O projeto de extensão repercutiu em sua inserção na docência? Se sim, como?
13. O que você aponta como limites e possibilidades da extensão, articulada ao ensino e a pesquisa, na formação inicial e continuada ?
14. Em que a extensão universitária poderia fazer para contribuir na formação de professores? formação inicial e continuada da FE/UnB?
15. Para você o que é extensão universitária?