

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Berenice Rocha Zabbot Garcia

A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2012

Berenice Rocha Zabbot Garcia

A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese de doutorado a ser apresentada à Banca Examinadora como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre.

SÃO PAULO

2012

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à Juracy Rocha Coutinho Zabbot, minha mãe, *in memoriam*, que renasce em minha saudade todos os dias de minha vida!!!

Para ela o poema – *Amor* de Vladmir Maiakovski

Talvez, quem sabe, um dia
Por uma alameda do zoológico
Ela também chegará
Ela que também amava os animais
Entrará sorridente assim como está
Na foto sobre a mesa
Ela é tão bonita
Ela é tão bonita que na certa
eles a ressuscitarão
O século 30 vencerá
O coração destruído já
Pelas mesquinharias
Agora vamos alcançar
Tudo que não podemos amar na vida
Com o estrelar das noites inumeráveis
Ressuscita-me
Ainda que mais não seja
Porque sou poeta e ansiava o futuro
Ressuscita-me
Lutando contra as misérias do cotidiano
Ressuscita-me por isso
Ressuscita-me
Quero acabar de viver o que me cabe
Minha vida
Para que não mais existam amores servis
Ressuscita-me
Para que ninguém mais tenha

De sacrificar-se por uma casa ou um buraco

Ressuscita-me

Para que a partir de hoje

A partir de hoje

A família se transforme

E o pai

Seja, pelo menos, o universo

E a mãe

Seja, no mínimo, a terra

A terra, a terra.

Ao meu marido Levi e a minha filha querida, Claudine, por reconhecer neles a minha melhor história.

À minha grande amiga Prof.^a Doutora Therezinha Maria Novais de Oliveira, a There, por sua generosidade, por seu incentivo e seu apoio nessa minha caminhada!

Aos tantos amigos queridos dos quais tive que me afastar, mas que nem por isso se afastaram de mim.

À minha família, sempre um porto seguro nas intempéries da vida...

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Prof.^a Doutora Marli Elzira Dalmazo Afonso de André – pela firmeza e competência com as quais orientou esse trabalho, meu reconhecimento sincero e meu muito obrigada!

À Prof.^a Doutora Márcia Hobold – co-orientadora desse trabalho pelos diálogos constantes e pelo reencontro depois de muitos anos de distância, meu carinho!

Às professoras Doutoras Heloíza Szymanski, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Vera Maria Nigro de Souza Placco e Wanda Maria Junqueira de Aguiar, professoras do Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por aceitarem o desafio do DINTER com a UNIVILLE, acreditarem no grupo e, sobretudo, pela competência com a qual ministraram suas aulas. Minha gratidão sincera de nunca esquecer!

Ao Prof. Doutor Paulo Ivo Koehntopp, Reitor da UNIVILLE, pelo apoio recebido na minha caminhada à frente da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, meu muito obrigada.

À Prof.^a Doutora Sandra Aparecida Furlan, Vice Reitora da UNIVILLE, articuladora desse DINTER com a PUC SP, meus agradecimentos sinceros, por mais essa oportunidade.

Aos meus colegas de DINTER – e de forma especial às Prof.^{as} Elzira Munhoz Bagatin, Jane Mery Richter Voigt e Marly Krueger de Pesce – pelo apoio e pelo companheirismo...meu carinho!!!

Aos colegas Pró-Reitores da UNVILLE Profa. Doutora Ilanil Coelho, Prof. Doutor Raul Landmann e Prof.^a Doutora Therezinha Maria Novais de Oliveira e à Coordenadora do Campus São Bento do Sul Prof.^a Msc Giucélia Spitzner pelo companheirismo em nosso dia a dia.

Aos funcionários/as e professores/as ligados à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX – de forma especial à Prof.^a Msc. Maria Inês Araújo Siqueira, à Prof.^a Msc Letícia Ribas Diefenthaler Bohn e a S.^{ra} Josiane Patrícia Petry pelo apoio sempre recebido, em qualquer tempo.

Aos egressos do Curso de Letras da UNVILLE pela importante participação nos grupos de discussão, meu muito obrigada!

Às Coordenadoras dos Programas Institucionais de Extensão Prof.^a Doutora Taíza Mara Rauen Moraes e Prof.^a Doutora Sueli de Souza Cagneti por aceitarem participar dessa pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

LISTA DE SIGLAS

ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACAFE – Associação Catarinense de Fundações Educacionais
ARNI – Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CINCRUTAC – Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CLEPUL – Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Lisboa
CODAE – Coordenação de Atividades de Extensão
COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CPC – Centro Popular de Cultura
CRUB – Conselho dos Reitores das Universidades do Brasil
CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária
DAU – Departamento de Assuntos Universitários
DIEG – Divisão de Extensão e Graduação
DPES – Departamento de Política de Ensino Superior
FAEX – Fundo de Apoio a Extensão
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FORPROEXT – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino
FOREXT – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias
FORESP – Fórum de Extensão das Instituições Particulares de Ensino
FUNC – Fundação Universitária do Norte Catarinense
FUNDAJE – Fundação Joinvilense de Ensino
FURJ – Fundação Educacional da Região de Joinville
IES – Instituição de Ensino Superior
IGLU – Instituto de Gestão e Liderança Universitária
JUC – Juventude Universitária Católica

MEC – Ministério de Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MINTER – Ministério do Interior

PROLER – Programa de Leitura do Brasil

PROLIJ – Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

SeNESu – Secretaria Nacional de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TCEs – Trabalhos de Conclusão de Estágio

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

RESUMO

GARCIA. Berenice Rocha Zabbot. A contribuição da extensão universitária para a formação docente

Para iniciar a presente pesquisa, que tem por objetivo investigar as possíveis contribuições da extensão universitária para a formação de professores, partiu-se do resgate de alguns dados sobre a gênese da extensão desde 1269 em Portugal até nossos dias. Destacou-se a relevância da participação estudantil no Brasil, por meio de atividades extensionistas, na década de 1960. O papel da universidade e da extensão universitária foram apresentados sob o ponto de vista da relação dialógica entre formação profissional e compromisso social considerados como possibilidade efetiva na direção da aproximação entre o compromisso técnico e científico e o compromisso social do profissional com a realidade. Em relação à formação de professores, o entendimento é de que a extensão faz parte da formação inicial do acadêmico e que ela pode promover um olhar especial sobre os fazeres da escola e que as experiências oriundas dessa nova forma de olhar possam gerar maior compreensão em relação às especificidades da profissão docente. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e grupo de discussão. Foram realizadas entrevistas individuais com duas coordenadoras de dois programas de Extensão da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e organizados dois grupos de discussão com sete egressos do curso de licenciatura em Letras da UNIVILLE que participam ou participaram de atividades de extensão, integrando dois programas institucionais: Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil - PROLIJ e Programa de Leitura do Brasil - Proler. Fundamentaram teoricamente este trabalho Síveres (2006), Freire (2006), Imbernón (2011), Formosinho e Niza (2009), dentre outros. Os dados foram analisados e discutidos a partir de três categorias: a extensão e o desenvolvimento pessoal do professor, a extensão e o desenvolvimento profissional do professor e a extensão e a autonomia do professor. A análise desses dados indica que a extensão universitária pode contribuir na medida em que auxilia na formação de profissionais mais críticos, mais abertos ao diálogo, mais autônomos e sensíveis às transformações do mundo que os rodeia. A análise dos dados revelou também que a participação em atividades de extensão contribui para a formação inicial na medida em que tais atividades oportunizam experiências múltiplas para o exercício da docência auxiliando na constituição do sujeito em um nível pessoal. E que as experiências com a extensão se desdobram, repercutindo no desenvolvimento profissional dos professores que se percebem em contínua formação, o que é imprescindível na direção da autonomia desses sujeitos.

Palavras-chave: Extensão Universitária – Formação inicial docente – Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

GARCIA. Berenice Rocha Zabbot. The contribution of the university extension for teachers' education.

To begin this research, which aims to investigate the possible contributions of the university extension for teachers' education, we started up rescuing some data about the extension genesis since 1269 in Portugal until today. It was emphasized the relevance of the students participation in Brasil in extension activities in the 1960s. The role of the university and the university extension were presented from the point of view of the dialogical relation between professional education and social commitment that are considered as effective possibilities toward the approximation between the scientific and technical commitment and the social commitment of the professional with the reality. Regarding teachers' education, the understanding is that the extension is part of the initial education of the student and it can promote a special look on the activities of the school, and the experiences derived from this new way of looking that can generate a greater understanding on the specificities of the teaching profession. The data were collected through interviews and discussion group. Individual interviews were held with two coordinators of two Univille extension programs and two discussion groups were held with seven graduates on Languages from Univille who participated or still does in the two extension programs: Institucional Program of Children and Youth's Literature PROLIJ and Brasil Reading Program PROLER. This project was based on Síveres (2006), Freire (2006), Imbernón (2011), Formosinho e Niza (2009), among others. The data were analyzed and discussed considering three categories: the extension and the teachers' personal development, the extension and the teachers' professional development and the extension and the teachers' autonomy. The analysis of these data indicates that the university extension can contribute, assisting in the education of professionals more critical, more open to dialogue more, autonomous and sensitive to changes in the world around them. The data analysis also revealed that participation in extension activities contributes to the initial teaching education and that these activities nurture multiple experiences to the teaching profession, helping to constitute the personal level. The extension experiences unfolds, reflecting on the professional development of the teachers who perceive themselves still in training, which is essential towards the autonomy of them.

Key-words: University extension – Initial teaching education – teaching professional development

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	21
1.1 Pensando a extensão em uma linha do tempo	21
1.1.1 A extensão e a participação estudantil no Brasil – mais subsídios sobre a extensão.....	27
1.1.2 Outras ações que devem ser consideradas sobre a extensão	30
1.2 Universidade e extensão universitária: uma relação dialógica entre formação profissional e compromisso social.....	35
1.3 A extensão e o desenvolvimento profissional docente	43
 CAPÍTULO II – A EXTENSÃO NA UNIVILLE	 49
2.1 Gênese da extensão na UNIVILLE – Do Projeto Rondon à educação continuada por meio da capacitação de professores e por ações de programas de extensão institucionais.....	54
2.2 O Curso de Letras e a Extensão Universitária	60
2.2.1 Cursos de Extensão Universitária	61
2.2.2 Projetos de Extensão Universitária	62
2.2.3 Programas de Extensão Universitária	63
2.2.4 Programa Institucional de Incentivo à Leitura – PROLER	63
2.2.5 Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil – PROLIJ.....	65
 CAPÍTULO III – METODOLOGIA	 68
3.1 Das coordenadoras dos programas:	70
3.2 Dos grupos de discussão	70
 CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS	 75
4.1 A extensão e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor	80
4.2 A extensão e a autonomia do professor	95
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 105
 REFERÊNCIAS.....	 110

INTRODUÇÃO

Eu quase que nada não sei. Mas
desconfio de muita coisa! Guimarães
Rosa

No ano 2000 fui convidada para coordenar interinamente um Programa de Extensão Universitária da Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE. Permaneci efetivamente nessa coordenação, até o ano de 2002. Nesse mesmo ano, fui convidada pela então Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários para auxiliar na criação de políticas de Extensão para a Universidade. Aceitei o desafio e desde aquela data venho me envolvendo com as atividades de extensão da UNIVILLE.

Após o término da construção das políticas de extensão institucionais, fui convidada a permanecer em uma assessoria na área, na UNIVILLE. Essa permanência me oportunizou acompanhar a temática da extensão em Santa Catarina e no Brasil por participar da Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Associação Catarinense de Fundações Educacionais - ACAFE, como também do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – FOREXT onde hoje coordeno a Câmara Sul.

Participei, ainda, dos quatro últimos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária, CBEUs, organizados pelos três fóruns de extensão existentes no Brasil: o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino – FORPROEXT, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias - FOREXT, e o Fórum das Instituições Particulares de Ensino - FORESP.

Com o envolvimento nessas instâncias, e observando, constantemente, as atividades de extensão desenvolvidas no cotidiano da Universidade, passei a refletir sobre os saberes e os fazeres da extensão. No ano de 2004, com a oportunidade de participar de um curso de especialização no Instituto de Gestão e Liderança Universitária – IGLU pude desenvolver monografia sobre a temática da Extensão.

Em 2005, apresentei a monografia na sede do Conselho de Reitores das Universidades do Brasil - CRUB e, em 2006, adaptei o texto monográfico para publicação de artigo científico sobre o tema, nos anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado em Florianópolis, SC, sob o título: *A Gestão do conhecimento na Universidade e a Extensão Universitária - A extensão universitária determinando a articulação entre os saberes e fazeres acadêmicos e os saberes e fazeres populares.*

O Programa IGLU oportunizou-me ainda, além da produção monográfica na área, a participação em estágio na Universidade de Regina, no Canadá. Como o meu cotidiano estava ligado à Extensão, passei, mais ainda, após o curso de especialização, a observar e a questionar se as práticas extensionistas eram capazes de formar alunos mais comprometidos e preparados para os enfrentamentos da profissão, pois era a percepção que eu tinha, convivendo com a prática extensionista de professores, mas, principalmente dos acadêmicos. Percebi movimentos muito positivos, mas senti a necessidade de estudar o tema com maior profundidade.

Dessa forma, incentivada pela participação na gestão da Extensão Universitária, pensei em construir proposta de pesquisa para poder analisar as possíveis contribuições da extensão para a formação profissional.

A Extensão Universitária vem recebendo, nos últimos anos, um maior reconhecimento da comunidade acadêmica, iniciando um processo de ocupação de espaço dentro da universidade e fora dela, conseguindo, inclusive, ser referencial obrigatório para o planejamento da gestão acadêmica.

Os indicadores que avaliam o desempenho do Ensino e da Pesquisa no fazer universitário, tanto nos Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES quanto em outros instrumentos institucionais são passíveis de análises mais objetivas, permitindo a utilização de ferramentas de medidas mais claras e consistentes, deixando mais evidentes os resultados esperados pela ação dessas instâncias na universidade.

Já as ações de Extensão, por sua natureza e diversidade, são mais difíceis de serem avaliadas de forma estritamente quantitativa, não ficando evidente muitas vezes, o que há de mais importante nessas ações que junto com o ensino e a pesquisa podem, possivelmente, contribuir para a formação profissional dos indivíduos de forma integral.

As temáticas sobre a extensão, discutidas dentro da UNIVILLE, a implementação das políticas da instituição, a participação junto à ACADE e ao FOREXT, mais os conflitos relacionais entre ensino, pesquisa e extensão que, por vezes, desqualificam a extensão como atividade produtora de conhecimento, foram chamando a atenção para o tema. Afinal, qual o verdadeiro papel da extensão em uma instituição de ensino superior? Como ela está sendo vista e tratada pelas instituições de ensino superior comunitárias? Que ações vêm sendo promovidas pelo espaço oferecido pela extensão? Enfim, ela tem papel relevante na formação do acadêmico? Essas inquietações tornaram-se as principais motivadoras deste estudo.

Pensando sobre o tema da Extensão, lendo artigos e livros deparei-me com as obras de Paulo Freire e sua posição em relação à capacidade crítica que somente é permitida ao Homem desenvolver e sobre como a extensão poderia auxiliar no desenvolvimento de tal capacidade.

Freire (2006a, p. 31) leva a crer que uma visão crítica sobre o mundo precisa ser considerada para nossa própria inserção nesse mundo real:

Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se do mundo para ficar nele e com ele.” Somente o homem é capaz de realizar esta operação de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, prendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.

A partir da posição de Freire, algumas das indagações levaram à percepção de que sendo o homem capaz de descobrir e refletir sobre seus fazeres e saberes, a concepção de extensão como mero “estender” algo a alguém, afasta-se de uma relação dialógica entre universidade e sociedade; o conhecimento acaba sendo visto como estanque e estático o que não reflete o papel da extensão diante da realidade que por ora se apresenta. A extensão precisa ser espaço de diálogo para a transformação.

Partindo desse pressuposto, acredito que por meio da extensão as instituições formadoras também podem relacionar-se de forma mais direta com a sociedade e ouvir dela o que não se pode ouvir quando não se tem um espaço para o diálogo o qual pode ser promovido por atividades de inserção comunitária.

A partir de leituras sobre o real papel das instituições formadoras, encontrei em Síveres (2011, p. 26) que:

No conjunto das finalidades da instituição educadora, conforme a definição constitucional está a formação humana, a capacitação profissional e a qualificação para a cidadania, promovida por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Neste caso, a extensão cumpre um papel na medida em que posiciona a instituição, junto com todo o seu projeto pedagógico, no horizonte das novas fronteiras do conhecimento e das construções sociais.

Síveres (2011) propõe outro olhar sobre as fronteiras do conhecimento. Devemos considerar fronteiras como possibilidades de diálogo. Entender tais fronteiras como espaço para transcender e não para limitar o acesso ao conhecimento, princípio básico para que a formação integral do sujeito cumpra o objetivo de capacitação profissional e formação humana para a cidadania.

Botomé (1996, p. 109) afirma que “é preciso considerar que o próprio ensino de graduação ainda é visto como função básica da Universidade, numa tradição de transmissão de conhecimentos, muitas vezes superados e alienados da realidade.” Embora seu texto tenha quase duas décadas, esta visão ainda está presente, em muitas instituições de Ensino Superior.

Meneguel (2003, p. 244) trata da resignificação das atividades acadêmicas, considerando o papel social da Instituição de Ensino Superior – IES:

A tarefa de ‘ressignificar’ as atividades acadêmicas via maior percepção de seu papel social, deve permitir à Universidade atender às demandas do mercado e ao mesmo tempo ampliar sua atuação junto a outros atores, ainda que ela se mantenha incapaz de atingir todos os grupos sociais e de eliminar as contradições internas que a compõe.

A tarefa a que se refere Meneguel é desafiadora. Como não tratar o conhecimento gerado nas instituições formadoras somente para atender ao mercado respondendo a ele em um processo meramente reativo? Como iniciar um processo de aproximação com grupos que vêm sendo ignorados sistematicamente pela Universidade?

É de extrema importância que percebamos os movimentos da sociedade e como vêm se configurando nos tempos atuais. Para isso, é necessário que pensemos em como o conhecimento tem sido tratado nas instituições formadoras.

Em primeira instância, a universidade deve oportunizar aos seus acadêmicos a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso é sabido. Mas, como se dá essa relação?

Zainko (2003, p. 51) enfatiza o papel que a universidade pode assumir se se dispuser a devolver à sociedade as conquistas e descobertas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão:

Liderar as reformas de ensino apresenta-se hoje como o maior desafio da universidade, que sendo resultante de um esforço de criação e sustentação por parte da sociedade, deve repartir com segmentos, cada vez mais amplos, as suas conquistas e descobertas no campo de ensino e os resultados da produção do saber que gera no campo da pesquisa e da extensão, reduzindo as desigualdades, combatendo a exclusão, melhorando a formação profissional e aumentando a participação cidadã.

Partindo dessa premissa, a dimensão do ensino pode ser ampliada para a inserção dos acadêmicos em espaços educativos para além da sala de aula possibilitando experiências por meio da investigação e da ação, na perspectiva da pesquisa e da extensão, dando outro sentido para o processo de aprendizagem, “fazendo com que a universidade idealizada, não ilusória, cumpra o seu papel não de resolvidora ou mitigadora das dores da sociedade, mas de geradora de uma sociedade mais justa, mais equânime, mais sustentável.” (OLIVEIRA e GARCIA, 2011, p. 160).

Imbernón (2011, p. 7 - 8), quando se refere às instituições educativas, vê nelas espaço para uma educação integral, que se dá a partir da superação da mera academização do conhecimento:

Para educar realmente na vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-conceitual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da Instituição.

Educar na vida compreende atividade muito complexa, trata-se de tema amplo e que merece atenção, de modo que, quando se pensa em instituições de ensino superior, mais ainda se deveria pensar sobre como ocorre a relação entre conhecimento e sociedade, pois, a universidade tem com objetivo maior a formação de sujeitos, e é nesses sujeitos que reside a semente da mudança.

Estabelecer caminhos que possibilitem o compartilhamento de saberes e fazeres da sociedade e da universidade parece ser uma proposta que se justifica pela necessidade cada vez maior de se criar ações que aproximem a universidade e a sociedade por meio de relações concretas. A extensão como via de mão dupla, pode ser um elo dessas relações, tornando-se articuladora de uma práxis que caminhe na direção da ressignificação do saber acadêmico.

Quando utilizo os termos saberes e fazeres em relação a uma práxis que pode surgir das atividades de extensão, refiro-me à atividade e ao fazer não como uma simples execução da ação, sem a consciência dessa ação. Faço uso do conceito de *práxis* de Vasquez (2007, p. 28), que a designa “como atividade consciente, objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum”

Para que a Extensão possa ser articuladora dessa *práxis*, juntamente com o Ensino e a Pesquisa, é necessário que ela seja parte integrante do projeto institucional das universidades e dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação, bem como dos programas de capacitação docente. Enfim, que ela irrigue institucionalmente os cursos e não se torne apenas um grupo de ações isoladas.

Há que se ter clareza que, por meio da Extensão, a universidade ao comunicar-se com a realidade local, regional ou nacional tem a possibilidade de renovar constantemente sua própria estrutura, currículos e ações, criativamente, integrando-se e contribuindo para o desenvolvimento do país. Afinal, é preciso estar atento aos movimentos da sociedade para poder contribuir na definição de seus rumos.

Após essas reflexões prévias, vale destacar que acredito e entendo a Extensão como aquela que, conforme Oliveira (2006, p. 44), “promove a integração sistêmica e dialógica entre os diversos modos de conhecimento, a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.”, uma extensão que contemple o processo integral de formação, que compreenda a realidade e responda aos desafios considerando uma postura ética, dialógica e científica.

Para responder as inquietações que se tornaram cada vez mais fortes ao longo das leituras realizadas durante este trabalho, eu, como professora de um curso de licenciatura em Letras, passei a observar os acadêmicos que faziam parte de programas e projetos de extensão da UNIVILLE, vinculados a esse curso.

Acompanhei muitos deles em atividades junto à comunidade, em eventos institucionais, orientando-os em trabalhos de conclusão de estágios, nunca me afastando da premissa de que as atividades de extensão universitária são diferenciais na constituição da profissionalidade docente.

Passei a buscar autores que discutiam o tema da formação docente. Lendo Formosinho e Niza (2009, p. 125), deparei-me com a seguinte afirmação:

A formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor.

Os autores defendem um tipo de formação que converge imediatamente para o compromisso da universidade: de formar para a cidadania, integrando valores pedagógicos, científicos e sociais que devem ser contemplados na formação dos acadêmicos de forma geral e, mais especificamente, dos futuros professores que têm o compromisso de aprender, de aprender a ensinar e de ensinar aprendendo, num movimento dialógico com os saberes que são de sua competência e dos saberes que os rodeiam, pela diversidade que lhes é apresentada a cada ano de sua formação.

Cabe ao espaço de formação docente, nesse caso, a universidade, promover o contato com essa gama de condições, como é expresso nas palavras dos autores abaixo:

Assim, a universidade, por meio da indissociabilidade, tem um papel essencial a desempenhar, no sentido de estar vinculada a sujeitos que pensam que constroem conhecimento e que atuam de forma indissociável. Nesse sentido, para que aconteça a indissociabilidade, é necessário que os sujeitos educativos superem as diversas formas desintegrativas e conduzam um processo mais sistêmico e interado. (SÍVERES e MENEZES, 2011, p. 53)

Concordando com os autores, faço referência à indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão é porque acredito em uma Extensão que seja composta por ações em que sejam imprescindíveis: o professor, o aluno e a comunidade, comunidade essa que não seja compreendida como receptora dos saberes da universidade, mas, que possa construir “com” a universidade um conhecimento com outro olhar sobre os fazeres e saberes dentro e fora do espaço acadêmico.

Cabe aqui a posição de Mizukami (2004, p. 04):

A base do conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.

Considerando as possíveis contribuições da extensão para a formação de docentes, compreende-se que “os conhecimentos de diferentes naturezas” podem ser potencializados pela participação dos acadêmicos das licenciaturas em atividades de extensão, proporcionando um contato prévio, antes mesmo do estágio curricular obrigatório, podendo auxiliar, principalmente, nas habilidades do ensinar e de se relacionar com os futuros espaços de atuação profissional.

A partir das considerações apresentadas até aqui, pergunta-se: em que medida as atividades de extensão universitária contribuem para a formação docente? Este questionamento levou à formulação dos seguintes objetivos

Objetivo Geral: investigar as possíveis contribuições da extensão universitária para a formação dos docentes.

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

1. compreender a origem e a trajetória da extensão universitária;
2. conhecer as percepções de egressos do curso de licenciatura em Letras sobre sua participação em atividades de extensão.
3. analisar o papel das atividades de extensão universitária na formação profissional de egressos do curso de licenciatura em Letras;

A tese que se defende é a de que as atividades de extensão universitária contribuem para a formação inicial dos docentes e têm repercussão no seu desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO I – A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

As coisas não se comunicam, não
contam sua história.
Paulo Freire

1.1 Pensando a extensão em uma linha do tempo

Apresentar a extensão em um movimento diacrônico é relevante para que se possam conhecer alguns momentos de sua trajetória até a atualidade.

Quando se recorre a dados da trajetória do que hoje chamamos de extensão, é para que se possa conhecer seu movimento. Para tanto, não há como não recorrer a informações que indicam seu nascedouro que, segundo Linhares, citado em artigo de Rocha (2001), teria sido o Mosteiro de Alcobaça, em Portugal, nos idos de 1269, quando eventos foram adotados para irradiar os ideais religiosos para além dos colégios, prática que viria a influenciar o extensionismo em vários países.

Ainda no mesmo artigo, Rocha refere-se, mais especificamente, à extensão na segunda metade do século XIX, reportando-se ao que seria a primeira experiência extensionista, já com essa denominação, em Cambridge, na Inglaterra, em 1867. As atividades consistiam em programas de palestras que pelo sucesso alcançado à época, deram à extensão um espaço institucional. Importante lembrar que a Inglaterra foi o berço da Revolução Industrial, o que levou a universidade a adaptar-se à realidade para responder a uma sociedade em transformação.

O oferecimento de palestras desencadeou um movimento de disseminação do conhecimento gerado pela universidade à sociedade. Esse tipo de programa tem, até em nossos dias, grande importância para a comunicação da universidade com a sociedade, todavia não se pode resumir a extensão como proposta institucional a esse tipo de evento.

A experiência inglesa acabou por influenciar os Estados Unidos e os ideais da Revolução Americana. Projetos regionais foram se desenvolvendo de tal forma a serem criadas as *Land Grant Colleges*, verdadeiras escolas de extensão como modelo de experiências do extensionismo cooperativo ou rural, dando origem às

escolas superiores e universidades rurais. Nos Estados Unidos surgiram experiências de extensão voltadas à prestação de serviços técnicos, realização de capacitações técnicas, cursos noturnos, educação continuada, enfim, uma vasta gama de ações que se identificam até nossos dias quando se pensa nos fazeres da extensão, guardadas, todavia, as devidas proporções.

Em meados do século XIX, surgiam, na Inglaterra, as Universidades Populares, reconhecendo, mesmo que de forma incipiente, a extensão. A Universidade Inglesa deixou de atender somente à formação das elites, para responsabilizar-se também pela preparação técnica para o mercado de trabalho, atendendo, à época, a uma nova sociedade que se configurava. Esse modelo de universidade apareceria também na Espanha, mais especificamente na Universidade de Oviedo, com o oferecimento de cursos livres e programas de aperfeiçoamento para trabalhadores e com programas de difusão cultural, que compunham atividades das Universidades.

Segundo Jezine (2001, p. 131)

A origem da Extensão Universitária como prestação de serviços dá-se nos Estados Unidos da América, sob a concepção da ideia de universidade, a partir da Universidade John Hopkins, que enfatizou a pós-graduação, a formação profissional e a Pesquisa, e do movimento de doação de terras para fins educacionais, feito pelo governo de Abrahan Lincoln (Lei Morrill, 1862), que deu início ao desenvolvimento e à expansão das Universidades americanas.

Principalmente, em função da doação de terras, as Universidades que eram contempladas estendiam suas atividades para além dos seus muros. Essas atividades deveriam atender ao desenvolvimento industrial e agrícola dos Estados Unidos.

Assim, o interesse do Governo americano pelo Ensino Superior se intensificou. Ainda segundo Jezine (2001, p. 132), esse interesse se manifesta mais propriamente “com a Lei Hatch (1887), que cria as Estações Agrícolas Experimentais, e com a Lei Smith-Lever (1914), que cria o Serviço de Extensão Agrícola, contribuindo para o envolvimento da Universidade com os problemas da sociedade.”

Segundo Nogueira (2001), o modelo de extensão dos Estados Unidos também influenciaria o Brasil quando da criação das Escolas Superiores de Lavras e Viçosa, porque surgiria o foco na prestação de serviços à população graças ao

oferecimento dos resultados do ensino e da pesquisa às comunidades “necessitadas”.

A concepção de um modelo mais aberto e voltado para problemas sociais chegou à América do Sul. As universidades que tinham o conhecimento focado no Ensino e na Pesquisa pareciam não se preocupar, muitas vezes, em fazer chegar à população tal conhecimento.

No ano de 1918, cabe acrescentar a importante participação do movimento estudantil na Argentina, mais especificamente em Córdoba, lançando o Manifesto de Córdoba, que exigia uma universidade mais voltada para a disseminação de conhecimento às populações e maior autonomia administrativa.

O manifesto fazia referência à extensão, ratificando a importância do estreitamento das relações entre universidade e sociedade.

A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do “fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais”. A extensão propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla. (GURGEL, 1986, p. 36)

A partir de Córdoba, muitos discursos foram constituídos fazendo referência ao papel social da universidade, mas na prática não conseguiram o eco que pretendiam.

O fato é que as atividades de extensão apareciam, no Brasil, ainda atreladas à disseminação do conhecimento e eram compostas por prestação de serviços técnicos, difusão técnico-científica, cursos profissionalizantes, educação permanente, ratificando a vocação da extensão na época.

Segundo Tavares (2001, p. 74),

[...] aqui no Brasil, as primeiras experiências extensionistas acontecem no início deste século, quando se delineiam os primeiros traços de uma política educacional estatal, fruto do próprio fortalecimento do Estado sob a forma de sociedade política. Até então, a política educacional desenvolvia-se, quase que exclusivamente, no âmbito da sociedade civil, por intermédio da Igreja.

Durante as décadas seguintes, anos 1940 e 1950, poucas discussões surgiram, no Brasil, sobre extensão, mantendo-se a extensão como espaço para cursos e conferências de caráter educacional.

Nos anos de 1960 e 1970 foram retomadas discussões sobre a extensão, capitaneadas pela União das Universidades da América Latina que promoveu encontros internacionais defendendo a extensão como componente de um processo de mudança social e de difusão cultural.

Desses encontros, segundo Rocha (2001), participaram intelectuais tais como Carlos Tünnermenn Bernheim – ex-ministro do Governo da Nicarágua, Leopoldo Zéa, Augusto Salazar Bondy, Angel Rama, Páblo Gonzales Casanova e Darcy Ribeiro.

Nos anos 1980, mais especificamente, em 1987, houve a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras:

[...] o Fórum vem funcionando como um espaço de convivência e de formação dos dirigentes da Extensão Universitária em todo o país [...] uma das grandes vitórias do Fórum foi o lançamento, em 1998, do Plano Nacional de Extensão Universitária em que se consagra um conceito de extensionismo ampliado, já incorporado anteriormente pelos extensionistas universitários brasileiros, no qual está expresso:

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 Universidade e Comunidade.

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 científico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido à reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 2012)

Esse conceito de extensão foi criado pela FORPROEXT que representa as IES públicas nacionais, não tendo havido discussões mais amplas com representações dos segmentos das IES particulares e das IES Comunitárias.

Em 1999, foi criado o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, o FOREXT, na cidade de Goiânia. No ato de criação, foi reafirmada a forte vinculação entre a Extensão e a identidade comunitária das IES. A UNIVILLE está vinculada ao FOREXT desde sua criação.

Na Carta de Goiânia, datada de 29 de outubro de 1999, o FOREXT declara que visa:

Propiciar um espaço mais adequado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de Extensão e ação comunitárias desenvolvidas nessas instituições;

Estimular o desenvolvimento de programas e projetos conjuntos e intercâmbio entre as instituições;
 Permitir a maior participação de nossas instituições no processo de implementação da política de Extensão universitária em âmbito nacional;
 Garantir a necessária visibilidade das atividades de Extensão e Ação Comunitárias, desenvolvidas pelas IES Comunitárias no âmbito de toda a sociedade brasileira (MACKENZIE, 2012).

O FOREXT entende a Extensão como diferencial das IES Comunitárias:

Um dos diferenciais das instituições comunitárias é sua inserção nas comunidades regionais e o seu compromisso com a Extensão. Tais instituições, além de difundir o conhecimento científico e produzir novo conhecimento através da pesquisa, dedicam importante esforço para partilhar, socializar o conhecimento, a arte e a cultura na comunidade. A relação com a comunidade é de via dupla: a universidade não só ensina, mas também aprende, reinventa-se nesse diálogo. (GOMES, 2003, p. 96)

No ano de 2002, foi criado o Fórum de Extensão das IES Brasileiras, por iniciativa de algumas IES privadas do Brasil. No ano de 2006, o Fórum passa a ser chamado de FOREXP – Fórum de Extensão das IES Particulares. Para o FOREXP,

[...] a extensão é atividade fundamental à formação cidadã e que reforça a dimensão pública da educação superior, independente da organização acadêmica da IES. Por ser uma atividade acadêmica, além do ensino e da pesquisa, possibilita a interação da universidade como um todo com os outros setores da sociedade. Dessa forma, socializa e democratiza os conhecimentos produzidos e também possibilita a formação dos recursos humanos de que o país precisa para o seu desenvolvimento. (FUNADESP 2012)

A existência desses três fóruns pode causar estranhamento, pois os fóruns de Graduação – FORGRAD – e o da Pesquisa – FOPROP – agregam todos os segmentos das IES brasileiras. Para o Ensino, o Ministério da Educação tem indicadores claros de avaliação e, para a Pesquisa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES determina índices que devem ser alcançados para a manutenção dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo.

No caso da extensão, o SINAES aponta a obrigatoriedade de sua existência, mas o Ministério de Educação – MEC, no atual sistema de avaliação, utiliza indicadores de ordem quantitativa, o que dificulta a mensuração da inserção promovida pela extensão em cada IES. Principalmente, no que se refere às IES Comunitárias, pois estas têm uma inserção que, por vezes, não encontra espaço

adequado nos instrumentos de avaliação para que suas ações possam ser descritas de forma qualitativa. Por fim, o SINAES não indica o que seria exigência mínima para cada item a ser avaliado. Assim, caso a IES a ser avaliada tenha um bom programa de palestras à comunidade, já atenderia ao item extensão.

A diversidade de olhares sobre a extensão gerou a necessidade de representações específicas para cada segmento da educação superior no Brasil, definindo o quadro atual com a existência dos três fóruns.

Há avanços nas relações de diálogo entre os fóruns. Desde 2004, quando da realização do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – CBEU, na Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, tem havido a participação dos três fóruns na organização desse evento. Cita-se o CBEU, em 2006, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC; o realizado, em 2009, na Universidade Federal de Dourados, UFD, em Dourados, Mato Grosso do Sul, e por último, em 2011, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, em Porto Alegre.

A média de participação de acadêmicos, professores e gestores nos CBEUs é de cerca de duas mil pessoas, demonstrando o interesse em torno das atividades de extensão.

Pode-se resumir a trajetória de extensão nos seguintes pontos:

- ✓ Nos idos de 1269, já era percebido que havia necessidade de expandir o conhecimento para além dos espaços acadêmicos; a Igreja parte na frente dessa ação.
- ✓ A universidade passa a auxiliar nesse processo já que era a detentora do conhecimento;
- ✓ O sistema educacional inglês criou formas de capacitar as populações para o mercado de trabalho, como resposta clara às mudanças sociais impressas pela Revolução Industrial;
- ✓ Em Cambridge, no ano de 1867, surge a primeira experiência extensionista, que era composta por programa de palestras estendidas à comunidade, com intuito de capacitar a população por intermédio dos estudos realizados na própria universidade;
- ✓ Esse movimento inglês irradiou idéias até os Estados Unidos da América, por serem práticas que desenvolveriam regiões específicas, o que resultou na criação das *Land Grant Colleges*;

- ✓ A experiência americana influenciaria a América Latina, associando extensão a programas de desenvolvimento técnico ligados à extensão universitária;
- ✓ Os estudantes latino-americanos, com referência especial aos da Universidade de Córdoba, foram defensores da abertura das universidades para a sociedade, principalmente, para difusão de conhecimento;
- ✓ A União das Universidades da América Latina, nos anos de 1960 e 1970, entendia a extensão como missão social;
- ✓ Nos anos 1987, 1999 e 2002, respectivamente, foram criados fóruns políticos: o FORPROEXT, FOREXT e FOREXP na defesa dos interesses da extensão em cada segmento; registra-se que há uma aproximação gradativa entre os fóruns.

1.1.1 A extensão e a participação estudantil no Brasil – mais subsídios sobre a extensão

Não há como não reconhecer a importante participação estudantil brasileira no que se refere à ocupação do espaço de comunicação com a sociedade. Sousa (2000, p. 23), afirma que

Resgatar a Extensão Universitária dentro do Movimento Estudantil é perseguir sua gênese. Todo o movimento da Universidade, afirmador do seu papel social, tem estado ligado de alguma forma ao corpo discente, tendo-o na maioria das vezes como elemento gerador. Não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a Extensão Universitária no Brasil deve sua origem ao Movimento Estudantil.

Sousa cita, ainda, que o movimento estudantil existe desde o Brasil Colônia, em que os estudantes estiveram presentes nas campanhas abolicionistas. “Em tempos de calmaria”, como escreve a autora, esses mesmos estudantes estiveram à frente de movimentos culturais e artísticos, explicando, de certa forma, porque até nos dias de hoje, a Extensão Universitária é o espaço institucional também para a arte e a cultura.

No ano de 1961, foi criado o Centro Popular de Cultura - CPC da União Nacional dos Estudantes - UNE que objetivava “a valorização da cultura popular e produzir uma nova relação da intelectualidade com esta cultura, colocando-se a serviço de uma formação ideológica libertadora.” (SOUSA, 2000, p. 44)

Nesse período, a Juventude Universitária Católica - JUC disputava com a Juventude Comunista a liderança do movimento estudantil brasileiro. A JUC foi, em grande parte, responsável pela criação do CPC.

Na década de 1960, o conceito de universidade passa a ser atrelado ao trinômio Ensino, Pesquisa e Extensão. A partir desse período, as instituições iniciam discussões sobre a questão da *práxis* universitária, incorporando políticas que contemplassem conceitos, concepções e diretrizes para a extensão universitária.

Ainda referente à década de 1960, encontra-se no documento intitulado: *A Concepção de Extensão e Ação Comunitária em debate: Proposta de Documento Base do Fórum de Extensão das IES Comunitárias*, a seguinte informação:

O início dos anos 60 é marcado pela mobilização popular com vistas a reformas sociais no Brasil e na América Latina. Esse fato determinou mudanças qualitativas no caráter da extensão nas Universidades Comunitárias: emerge um movimento crítico em relação ao modelo de desenvolvimento do país. (MACKENZI, 2012)

O mesmo documento cita a reorganização da UNE, que havia sido criada em 1937, a participação da JUC, com grande impacto social no período e, ainda, a participação de Diretórios Políticos. A junção dessas instâncias

Culminariam em movimentos com grandes manifestações públicas no período de João Goulart; afirma-se a concepção pedagógica de Paulo Freire inovadora e comprometida com as classes trabalhadoras; nascem experiências do Movimento de Educação de Base e organização sindical dos trabalhadores no campo e na cidade. (MACKENZI, 2012)

Apesar de todo o movimento que se apresentava no país, a reforma universitária colocou-se na contramão do clamor social e acabou por submeter as ações de engajamento político-social à segurança nacional, atitude típica do período pós 1964.

No final da década de 1960, em função da extensão fazer parte, essencialmente, de atividades extracurriculares, com forte participação popular e comunitária, acaba sendo submetida também à segurança nacional.

A razão dessa submissão é creditada à forte mobilização do movimento estudantil junto a grupos sociais em atividades político-ideológicas que discutiam os problemas nacionais.

A dispersão dos estudantes promovida pelo Estado autoritário pós 1964, Estado este que acabou por assumir o controle sobre os movimentos acima referidos, leva a um domínio total sobre as ações extensionistas, reduzindo-as à mão de obra para prestação de serviços, mudando a concepção de uma extensão participativa e crítica que discutia os problemas sociais do país.

Aos estudantes foram oferecidas funções muito diferentes daquelas exercidas antes do Golpe de 64. Passam a ter, como afirma Sousa (2000, p. 61), “uma participação caudatária, em projetos de integração e segurança nacional.” Surgem projetos federais para integração do país, como o Rondon, Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, todos com o objetivo de controle político dos movimentos sociais e de integração nacional.

A Universidade do Rio Grande do Norte foi a que primeiro inaugurou o CRUTAC com apoio da igreja e da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE que havia movimentado o nordeste todo com ações humanitárias e de saúde básica. Na região de Angicos e Mossoró surgem as primeiras experiências com o “método” de Paulo Freire. No período de 1971 a 1975, o CRUTAC se espalhou por várias regiões do país.

O CRUTAC daria à universidade brasileira um novo perfil voltado à comunidade, para além dos seus próprios muros, menos tecnicista e mais voltado à realidade regional.

O Projeto Rondon realizou sua primeira experiência em 1967 – a Operação Zero, composta por trinta alunos dos cursos de Medicina, Engenharia, Geociência e Comunicação que se deslocaram para o Território de Rondônia para realizar ações de educação sanitária e de saúde, levantamentos sobre a região e pesquisas. O lema *integrar para não entregar* empolgava acadêmicos e professores. O projeto tinha total apoio do Ministério do Interior – MINTER.

A criação do Projeto Rondon vai caracterizar a forma ideal como estava sendo concebida a Extensão Universitária naquele momento político. O projeto Rondon iniciou-se com a ideia do Prof. Wilson Choeri, tendo sido criado a partir de um movimento surgido em 1967 e instituído em caráter

permanente pelo Decreto nº 62927 de 28 de julho de 1968, como grupo de trabalho “Projeto Rondon.” Mais tarde, em 6 de novembro de 1970, pelo Decreto nº 67505, passou a denominar-se Projeto Rondon e funcionar como órgão autônomo, de Administração Direta, ligado ao Ministério do Interior. Foi transformado em Fundação Projeto Rondon em 15 de novembro de 1975, pela Lei nº 6310. (SOUSA, 2000, p. 61)

O Ministério de Educação (MEC) era criticado à época pelos idealizadores do Projeto Rondon, pela pouca flexibilidade em relação à participação estudantil e em relação às atividades de ensino universitário e criticava, por sua vez, o MINTER por não ter sido chamado para discutir a proposta do projeto.

Para que o projeto fosse viabilizado ficou decidido que a participação dos alunos no Rondon, dar-se-ia em período de férias e caracterizar-se-ia como voluntária. O que acontece até os dias atuais.

Pode-se, assim, resumir a relação entre o movimento estudantil e a extensão nos seguintes aspectos:

- ✓ A extensão universitária no Brasil teve sua gênese ligada ao movimento estudantil;
- ✓ A criação do CPC, ligado à UNE, foi de grande importância para a difusão da arte e da cultura à época; a JUC foi a grande responsável pela criação do CPC;
- ✓ Em 1964, o Estado acabou assumindo o controle das atividades que eram coordenadas, em grande parte, pelo movimento estudantil;
- ✓ Foram criados o CRUTAC, o MOBREAL e o Projeto Rondon.
- ✓ A participação dos estudantes passou a ser tímida em relação àquelas que estavam acostumados a executar devido ao controle imposto pelo Estado pós 1964.

1.1.2 Outras ações que devem ser consideradas sobre a extensão

Em julho de 1968, foi criado, por meio do Decreto número 62.937, o Grupo de Trabalho que estudaria a reforma universitária. Segundo Gurgel (1986, p. 65) o relatório do grupo afirmava, dentre outras coisas, “que o Estado deveria ser o fator

de equilíbrio e direção no sentido de atender aos interesses coletivos e do bem comum.”

A Lei 5.540 da Reforma Universitária, sancionada em 28 de novembro de 1968, tornou a extensão obrigatória.

Essa lei tornou a Extensão Universitária obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino de terceiro grau. No entanto, deve-se perceber que não houve nenhuma alteração quanto à concepção da Extensão. Permanecia a ideia de se vincular a prática extensionista à prestação de serviços. A Universidade é cobrada a executar seu papel social através da Extensão, do ensino e da pesquisa, de modo a promover o bem-estar da comunidade. Dessa forma, estaria servindo à sociedade e também servindo-se desta para o treinamento dos estudantes. Trata-se da Universidade cumprindo uma missão social, a serviço do Estado. (SOUSA, 2000, p. 65)

Ainda sobre a Lei, Gurgel (1986, p. 82) escreve que:

[...] apresenta-se em forma de texto sóbrio, predominantemente tecnicista, contrastando com os conteúdos filosóficos ou referentes a medidas de qualidade de ensino, existentes nas legislações anteriores. A preocupação com a organização do sistema universitário é a tônica da lei. Dos 59 artigos, três tratam da orientação geral do sistema – o primeiro, o segundo e o vigésimo -, enquanto os demais definem medidas de ordem administrativa de interesse da organização didático - científica.

Em maio 1974, foi criada uma comissão mista pela Portaria nº 289, do MEC, e pela Portaria nº 398, do MINTER, para estudar e planejar ações que integrassem as atividades extensionistas dos dois ministérios.

Dessa comissão surgiu a Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE que substituiria a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CINCRUTAC, a qual teve sua criação em 1969, para coordenar ações do CRUTAC.

O CODAE passaria a coordenar, em nível nacional, a política de extensão no país. A primeira ação do CODAE foi a de encaminhar um plano de trabalho de Extensão. Assim, em 1975 foi elaborado o primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária, divulgado no mesmo ano pelo MEC e pelo Departamento de Assuntos Universitários – DAU. Esse plano se referia especificamente à operacionalização de atividades, sem que se avançasse na direção de uma nova concepção de extensão.

O CODAE foi extinto em 1979, embora, segundo Gurgel (1986, p. 141), “nunca tenha existido legalmente, pois não havia, no nível do DAU, nenhuma legislação que o regulamentasse.”

Após a extinção do CODAE, conforme Sousa (2000), não se têm mais registros da Extensão em nenhum órgão oficial, até que em 1990, a extensão ressurgiu dentro da estrutura do MEC como resultado de esforços de atores políticos.

Ainda em 1990, foi criada a Divisão de Extensão e Graduação – DIEG, do Departamento de Política de Ensino Superior – DPES da Secretaria Nacional de Educação Superior – SeNESu do MEC. Essa divisão passa a coordenar toda a política nacional e a prática da Extensão Universitária, focadas, todavia, nas IES públicas federais.

Ainda, de acordo com Sousa (2000, p. 77 – 78),

[...] foram editadas duas portarias criando melhores condições para a coordenação, em nível nacional, das atividades extensionistas. Na primeira, Portaria SeNESu nº 66, de 13 de abril de 1993 (Brasil.MEC/SeNESu, 1993 a), foi criada a Comissão de Extensão Universitária, “com o objetivo de elaborar programas específicos que definam princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES”. Em sua composição, estão presentes o coordenador nacional e coordenadores regionais do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o Diretor do Departamento de Política do Ensino Superior da SeNESu e o Chefe da Divisão de Graduação e Extensão do DPES/SeNESu. Essa comissão está vinculada diretamente à DIEG. Coube a ela, juntamente com o Comitê Assessor, a elaboração de uma proposta de trabalho para os anos de 1993 e 1994.

A outra portaria, também da SeNESu, nº 134, de 19 de julho de 1993 (Brasil, MEC/SeNESu, 1993 b), cria o Comitê Assessor, que deverá ser composto por nomes designados conforme orientação da DIEG e do Fórum de Pró-Reitores de Extensão. A função desse Comitê é trabalhar na avaliação e no julgamento de projetos vinculados ao Programa de Fomento à Extensão Universitária.

A partir do trabalho da Comissão e do Comitê e de suas sugestões para a organização da Extensão nas IES brasileiras, pôde ser observado, já no início dos anos 2000, o quanto a extensão despontou nas estruturas oficiais da educação em nível nacional, tanto no que se refere às instituições públicas como em relação à estrutura das IES comunitárias.

Nesse período, já havia um diferencial nos organogramas das universidades, surgiam as pró-reitorias ou vice-reitorias de extensão.

Essa institucionalização acabou gerando o início de outra organização da extensão, o que permitiu o surgimento de programas e projetos não mais de caráter

circunstancial, mas de cunho permanente, desmitificando aos poucos aquela visão somente de prestação de serviços pontuais e reativas aos movimentos sociais à qual a extensão estaria vinculada.

[...] o conceito de prática acadêmica e da própria docência amplia-se para além do espaço reduzido das salas de aula, na sua práxis o ensino, a pesquisa e a extensão buscam realizar-se não mais de maneira justaposta, mas inter-relacionadas nas diversas situações pedagógicas. A inserção nas questões sócio-político-econômicas passa a ser objeto de estudos e intervenção da extensão como projeto político acadêmico das IES comunitárias. (MACKENZI, 2012)

A extensão universitária vem sendo apresentada, até aqui, como realizadora de atividades, organizadora de projetos, articuladora de movimentos sociais, promotora de arte e cultura, defensora de políticas democráticas, enfim, sempre ocupando o centro das ações que auxiliam na promoção da transformação social.

Dessa forma, nota-se um movimento de evolução das ações de extensão, da participação estudantil, das oportunidades de contatos com comunidades diversas e da criação de programas e projetos de extensão na busca de um bem comum, de uma educação e capacitação contínuas da sociedade. Assim, as atividades de extensão não se referem somente a prestações de serviços pontuais, mas agregam a elas outras atividades que ratificam o compromisso social da universidade com a sociedade.

Há, assim, a necessidade de se avaliar a trajetória da extensão para que se possa perceber de que forma a universidade pode ser o núcleo de discussão das ações sociais, para que se pense na extensão como um meio de comunicação com a sociedade e não somente como repassadora de informações a essa mesma sociedade.

Paulo Freire já anunciava essa concepção em sua obra, “Extensão ou Comunicação?” publicada em 1969, sob o título *Extensión o Comunicación?* pelo Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, em Santiago do Chile:

Educar e educar-se na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar” os que habitam nesta.

Ao contrário, educar e educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando o seu pensar que

nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.
(FREIRE, 2006a, p. 25)

Nesta perspectiva freiriana, comunicar-se com a sociedade significa levar em conta os saberes e fazeres da comunidade em uma relação de diálogo constante com a sociedade.

Os principais marcos da trajetória da extensão nos anos recentes podem ser assim enunciados:

- ✓ Em julho de 1968, foi criado, por meio do Decreto número 62.937, o Grupo de Trabalho que estudaria a reforma universitária;
- ✓ A Lei 5.540 da Reforma Universitária, sancionada em 28 de novembro de 1968, tornou a extensão obrigatória;
- ✓ Em maio 1974, foi criada uma comissão mista pela Portaria nº 289, do MEC, e Portaria nº398, do MINTER, para estudar e planejar ações que integrassem as atividades extensionistas dos dois ministérios.
- ✓ A CODAE encaminhou um plano de trabalho de Extensão.
- ✓ Em 1975, foi elaborado o primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária pelo MEC e pelo Departamento de Assuntos Universitários – DAU.
- ✓ A CODAE foi extinta em 1979;
- ✓ Ainda em 1990, foi criada a Divisão de Extensão e Graduação – DIEG, do Departamento de Política de Ensino Superior – DPES da Secretaria Nacional de Educação Superior – SeNESu para coordenar toda a política nacional e a prática da Extensão Universitária.
- ✓ Nos anos 2000, a extensão surge nas estruturas oficiais da educação em nível nacional, tanto no que se refere às instituições públicas como em relação à estrutura das IES comunitárias e privadas.
- ✓ Atualmente não há uma instância no MEC que responda somente pela extensão universitária.

1.2 Universidade e extensão universitária: uma relação dialógica entre formação profissional e compromisso social

Para discorrer sobre a Extensão e seu papel nas IES, há necessidade de referenciar algumas posições conceituais sobre o tema “universidade”.

Chauí (2001, p. 35) afirma que:

Ora, a Universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.

Na obra *Universidade: Torre ou Sino?* Luis Síveres, publicada em 2006, a pergunta que surge no título da obra questiona qual seria o papel da universidade na contemporaneidade e nos apresenta três clássicos da educação brasileira. O primeiro deles é Fernando Azevedo e a experiência da Universidade de São Paulo, USP, que continha a inspiração filosófica,

[...] superar o modelo educacional baseado numa compreensão burguesa, pela qual o ensino era desencadeado a partir de informações externas, e introduzir uma concepção modernizante, por meio da qual o processo de aprendizagem se instalava pela formação das potencialidades internas. Era a re-orientação da finalidade educacional que no entendimento tradicional, se preocupava com a formação do indivíduo, para uma educação que pudesse promover o desenvolvimento científico e tecnológico do sujeito para contribuir com o desenvolvimento do país. (SÍVERES, 2006, p. 34)

O segundo educador, Anísio Teixeira, por meio de sua experiência na Universidade do Distrito Federal, UDF, acreditava que diante da educação e da democracia

[...] a missão da universidade, [...] devia estar baseada na pesquisa, em estudos avançados por meio dos quais se podem construir a cultura e fazer avançar o conhecimento humano. O desenvolvimento, ao qual a universidade é chamada a promover, está no sentido em desenvolver o conhecimento humano em benefício de sua realização pessoal e da sua cooperação no tecido social. (SÍVERES, 2006, p. 56)

Por último, o projeto da Universidade de Brasília, UNB, com Darcy Ribeiro que acreditava em uma universidade que fosse capaz de

[...] avaliar os modelos anteriores, apontar para a renovação institucional e ser uma força transformadora na sociedade, participando do processo desenvolvimentista instaurado naquele período. Para que essa função inovadora tivesse efetividade, era proveitoso articular o conhecimento com os padrões internacionais e comprometê-los com a realidade nacional, buscando contribuir para seu desenvolvimento. (SÍVERES, 2006, p. 74)

As visões aqui apresentadas remetem-nos às mesmas angústias que ora se apresentam quando buscamos uma universidade capaz de formar cidadãos com qualidade técnica, mas que consigam dialogar, por meio de seus saberes, com a sociedade e comprometer-se com ela na direção de um desenvolvimento sustentável e compatível com a visão contemporânea de universidade.

Chauí (2003, p. 05 - 06) acrescenta que:

[...] o reconhecimento e a legitimidade social da universidade vinculam-se, historicamente, a sua capacidade autônoma de lidar com as ideias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Ao se apresentar, portanto, como o lugar privilegiado no qual, por um lado, pode-se acolher sistematizar e socializar conhecimento e, por outro, produzir saberes e conhecer os métodos de sua construção, a universidade ocupa um lugar imprescindível para transformações necessárias no mundo da vida por meio da construção de conhecimento.

A universidade é mesmo esse lugar propício para socializar, descobrir, construir conhecimento, mas, sobretudo, é espaço para dialogar sobre o conhecimento, para questioná-lo, para descobrir que ele pode não ser gerado somente pela universidade, mas também pelos atores que fazem parte do cotidiano desse espaço “privilegiado” para o desenvolvimento de saberes:

[...] a universidade para se transformar numa instituição significativa para o mundo contemporâneo, é oportuno retomar a dinâmica do sino que chama para uma causa ética e anuncia um tempo de justiça e de paz. Para tanto, ela precisa ser o ambiente para a preservação do conhecimento gerado como patrimônio da humanidade e o laboratório da construção de um pensamento crítico-criativo; o tempo para germinar saberes desinteressados e conhecimentos relevantes para confirmar as esperanças humanas; e, um movimento que compreenda os problemas da realidade atual e sinalize para possibilidades utópicas, elementos que confirmam os princípios político-filosóficos de uma universidade comprometida com a sociedade.

Universidade: Torre ou Sino?

O que dá sentido à Torre é a ressonância do Sino e o que dá sentido ao Sino é o significado da Torre. Por isso a universidade é torre e sino. (SÍVERES, 2006, p. 232 - 233)

Ser torre e sino é um grande desafio para a universidade contemporânea. A resposta a esse desafio somente será satisfatória se pensarmos uma universidade que ressignifique suas atividades acadêmicas em diálogo com a sociedade. Que vá além da excelência técnica e ultrapasse a fronteira do conhecimento individual para um conhecimento que possa ser construído coletivamente.

Para Meneghel (2003, p. 245),

Repensar o papel da Universidade em nosso país, hoje, compreende buscar estruturas produtivas em nível de excelência capazes de contribuir, de alguma forma, para a autonomia tecnológica e para a inserção no mercado global. Mas, também, e acredito primordialmente, exige atentar para a importância de construir uma sociedade mais justa, solidária, pacífica, pela formação de alunos com competência técnica e social – em suma, de cidadãos.

Partindo de algumas visões acerca do papel da universidade, gostaria de focar na extensão universitária, mais especificamente, que junto com o ensino e a pesquisa constituem os saberes e fazeres da academia.

Esse ponto de partida se justifica por ser o objetivo desse trabalho, o de investigar as possíveis contribuições da extensão universitária para a formação docente.

O trabalho centra-se na extensão pelas possibilidades da relação mais próxima dos estudantes com a sociedade na qual vão atuar, profissionalmente e como sujeitos, por meio de ações extensionistas.

Para qualificar essa relação, talvez ainda seja necessário fazer algumas indagações, tais como: por que a universidade sempre está à frente do processo de “oferecer” seu conhecimento, num movimento de transferência de seus saberes, quando esse conhecimento foi gerado por uma demanda social e que deve ter surgido para suprir questões dessa mesma sociedade? Não haveria então, por outro lado, um vasto conhecimento disponível nessa mesma sociedade que deveria ser aproveitado para a criação de novos conhecimentos num processo de “mão dupla” em que a universidade e a comunidade ocupassem papéis de gestores desse processo?

Sobre isso, Oliveira e Garcia (2011, p. 163) afirmam:

A ideia de se construir um compartilhar democrático entre o conhecimento acadêmico e o popular deve ser considerada para que se possam harmonizar definitivamente as ações promovidas pelo ensino, pela pesquisa

e pela extensão universitária, obtendo o resultado esperado, no sentido de promover uma formação sólida, criativa e humanística.

Assim, a necessidade do conhecimento vem também da observação dos entornos sociais. Não seria tempo de, mais do que observar e promover discussões que possam encontrar soluções, criar outra relação universidade/sociedade?

Essas indagações sobre a relação universidade e sociedade são importantes e remetem-se à extensão pelo espaço que vem ocupando, mas pensando-se sobre a concepção da extensão, é importante que se tenha clareza dos desafios que são pertinentes às ações que a permeiam. Síveres (2006, p. 174) chama a atenção para a integração entre atividades acadêmicas e as necessidades da comunidade:

A extensão estabelece, assim, uma integração entre as atividades acadêmicas e as necessidades da comunidade, contribuindo para que o conhecimento possa estar, sempre mais, comprometido com a realidade social, influenciando o processo de aprendizagem. Para provocar esse novo direcionamento, é preciso romper com um saber que privilegia uma categoria hegemônica e atender, de forma democrática, às necessidades da população, instaurando uma mudança na reflexão e na ação de todos aqueles que compõem o conjunto da comunidade acadêmica.

Construir uma política institucional de extensão dentro de uma IES deve ter como base, principalmente, a inserção social histórica dessa instituição, os impactos das relações sociais resultantes da interferência de cada IES, e, sobretudo, qual é o papel que ela teve ou tem no espaço em que está inserida.

Almeida e Sampaio (2010, p. 37) falam da necessidade de integrar os membros da comunidade:

A extensão universitária envolve relações sociais e humanas constantes entre os professores, os estudantes e a comunidade. Tais relações, contudo, não sendo neutras, têm um conteúdo e um método específicos aos processos de aprendizagem que são construídos, com sentido, e contribuem para as transformações necessárias.

Contextualizar a realidade pretérita e a presente pode ser o ponto de partida para a extensão que se pretende.

Acredito em uma extensão que é feita de história, de credibilidade e inserção social; que nasce da relação de mão dupla com as comunidades, primeiro regionais e, depois, devendo se ampliar a demais instâncias para manutenção do diálogo constante com a sociedade.

Sobre a relação com a sociedade, Freire (2006a, p. 43) chama a atenção sobre o que é ser dialógico:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si.” É que o diálogo não pode travar-se em uma relação antagônica.

Somente se travará diálogo se os sujeitos envolvidos nessa relação ocuparem espaços democráticos. As relações capazes de promover tais diálogos precisam, sobretudo, ter um contexto capaz de aproximar os sujeitos e que eles sejam capazes de perceber o que pode ser feito a partir do que cada um tem condições de realizar.

O diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes sociais deve ser mais bem dimensionado com urgência sob pena da continuidade do afastamento entre as IES e as comunidades.

Considerando que o diálogo entre a universidade e a sociedade busca mais do que uma relação de transmissão dos saberes, mas de transformações conjuntas, Menezes (2010, p. 14) aponta o papel da extensão:

É papel da extensão refletir sobre os caminhos da educação, para a construção do conhecimento em direção às práticas, às reivindicações e aos aprendizados. Não basta assumir-se como produtor de conhecimento, como construtor da ciência, mas também, como criador de novos contextos que se enraízam em uma ética social que compartilha a vida de forma coletiva. A extensão é um processo de aprendizagem vivencial, reflexivo e dialógico, de formação humana, social e profissional. Ao perceber a extensão como produtora de um conhecimento vivencial, também se assume a tarefa de produção de consciência e conhecimento que gere transformação.

Partindo da premissa de que a extensão contribui para a aprendizagem e para a profissionalização de acadêmicos, no caso desta pesquisa, acadêmicos que serão futuros professores, a posição de Freire (2006b, p. 76) na obra *Pedagogia da Autonomia*, quando discorre sobre as várias exigências do ensinar, diz que “ensinar exige convicção de que a mudança é possível.”

As mudanças são possíveis a partir do momento em que nos preparamos para elas. Quando oportunizamos o contato com a realidade, abrimos espaço à reflexão para além dos saberes e fazeres profissionais que se embasam, muitas

vezes, somente em estudos teóricos e em resultados de pesquisas sobre determinado objeto. Precisa-se oferecer tempo para que os futuros profissionais contatem a realidade para além do universo teórico e percebam que há urgência em um repensar sobre as práticas para que passemos a ter uma relação de afeto com o mundo em que vivemos.

Sobre a intervenção na realidade da qual fazemos parte, Freire (2006b, p. 77) escreve:

Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

O espaço que vem sendo oportunizado a acadêmicos, por meio de atividades de extensão, tem demonstrado que é relevante o contato com a realidade para além do momento dos estágios obrigatórios no curso que, na maioria das vezes, são realizados somente no último ano ou período da graduação e são de curta duração.

Os contatos com a sociedade/comunidade, por meio da extensão, podem ser mais abrangentes do que aqueles que se resumem a atividades pontuais e específicas. Por exemplo, quando temos a oportunidade de observar acadêmicos de cursos diferentes participando de ações interdisciplinares, atuando para além de suas práticas específicas, na direção da formação integral.

Entendendo a extensão como um dos eixos que sustentam, inclusive, o conceito de universidade, a fala de Imbernón (2011, p. 63) remete à estrutura dos cursos de formação, dizendo que “A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações.” Dessa forma, mostram-se necessárias práticas de extensão na formação profissional para aproximar a teoria e a prática na direção de uma *práxis*, se assim ocorrer.

Como trataremos neste estudo da contribuição da extensão na formação inicial do profissional da educação, cabe acrescentar que a relação com o outro e

sua realidade tem relevância quando se quer educar para o compromisso social com a sociedade. Para que se cumpra esse compromisso, Imbernón (2011, p. 64) entende que:

O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitam que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico). E isso será obtido facilitando a discussão de temas, seja refletindo e confrontando noções, atitudes, realidades educativas etc.

O desafio nasce da conjugação necessária entre os saberes científicos e os saberes sociais. Não há como ser um profissional sem a técnica, mas, na contrapartida disso, não há como excluir-se do mundo pela técnica. Se somente a técnica e os saberes científicos fossem suficientes não seríamos homens.

Sobre a alienação pela técnica, Freire (2001, p. 25 - 26) nos adverte:

Não devo julgar-me como profissional “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. [...]

Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno. [...]

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade.

Sabe-se que a universidade nasceu para cumprir o papel primeiro que é o de ensinar, de preparar profissionais para a sociedade para que exerçam sua profissão, seja ela qual for, todavia se acreditamos que devemos ir para além da técnica, na direção do compromisso social, precisamos fazer bom uso das atividades acadêmicas para que essas acrescentem algo para dar sentido a uma prática, entendida para além do caráter utilitário, na direção da *práxis*.

Vasquez (2007, p. 219) esclarece as diferenças entre atividade e *práxis*:

Toda práxis é atividade, mas nem toda a atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito-objeto, e ao enfatizar, por sua vez seu defeito - não ver essa atividade como prática - ele nos previne contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis. Daí que, para delimitar o conteúdo próprio desta última e sua relação com outras atividades, seja preciso distinguir a práxis, como forma de atividade

específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela.

A convivência com atividades específicas das comunidades que dialogam com a universidade é de grande relevância para a aproximação necessária entre o compromisso técnico e científico e o compromisso social do profissional com sua realidade.

Transformar a partir da *práxis* é, sobretudo, poder dialogar sobre o que está posto e verificar qual o movimento que pode ser feito na direção de mudanças, se elas forem necessárias, no contexto no qual se apresentam.

Sobre a importância da inserção dos acadêmicos na realidade, Oliveira e Garcia (2009, p. 115) argumentam:

Quando o acadêmico atua além dos eixos organizadores do ensino, ele fica muito mais próximo da realidade na qual estará inserido logo após deixar a academia. O estágio já anuncia o cotidiano com o qual ele vai trabalhar, mas com a oportunidade de atuar na comunidade acredita-se que sua ação será mais rica, porque, nascida de uma *práxis* vivenciada pelo acadêmico, legitima um papel ativo e autônomo em relação à construção de seu aprendizado, dando a ele um sentido próprio.

Tratou-se até aqui, de forma mais geral, da contribuição da extensão para a formação integral dos acadêmicos. Fazendo referência agora, mais especificamente, ao diálogo com instâncias ligadas à formação profissional do docente, introduzo a voz de Imbernón (2011, p. 30) o qual afirma:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Imbernón defende a necessidade de mudança nas relações entre conhecimento teórico e realidade. Anuncia que se deve conferir ao Ensino uma dimensão que ultrapasse o espaço da sala de aula. As atividades de extensão são instrumentos que podem promover mudanças nas próprias instituições onde se devolvem e, por conseguinte, nas comunidades de seu entorno porque interagem com elas e vice-versa.

Quando Imbernón (2011, p. 30) diz que “A profissão docente se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores as chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social.” pode-se afirmar que é imprescindível a aproximação, neste caso, entre a universidade e a “escola”.

Essa aproximação se faz por meio de relações com a sociedade. De nada valem afirmações sobre essas relações, que parecem indiscutíveis, sem perguntar quais são seus ecos.

1.3 A extensão e o desenvolvimento profissional docente

As atividades de extensão universitária são promotoras da aproximação da universidade com a comunidade; articuladoras de saberes acadêmicos e sociais; estímulos para a reflexão e para a crítica para além do espaço tradicional de sala de aula e promotoras do deslocamento do espaço de formação para outros locais, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social.

Com base nestas premissas é que as atividades de extensão universitária são consideradas instrumentos de mudança das próprias instituições onde se desenvolvem e nas comunidades em que estiverem inseridas estas atividades.

A formação universitária deve ser efetivada num horizonte de maior amplitude para que a profissionalização de seus acadêmicos tenha um caráter integral. Isso somente será possível quando ocorrer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao discutir a extensão e seu papel na formação acadêmica, compreendo que as atividades inerentes às ações extensionistas desencadeiam processos de desenvolvimento no indivíduo, não só na formação inicial, mas ao longo da sua vida profissional.

Marcelo (2009, p. 09) assim se refere ao desenvolvimento profissional:

A denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Quando tratamos da formação de professores, o que em primeiro lugar vem à mente é como estão sendo preparados os acadêmicos nos cursos de licenciatura.

Mesmo com os estudos avançados em relação à formação de professores nas instituições formadoras, Silva e Rosa (2011, p. 378) afirmam que:

O currículo das licenciaturas destina para a prática e o estágio 800 horas, enquanto que, se somados os quantitativos de tempo destinado aos conteúdos específicos e aos conteúdos didático-pedagógicos, tem-se 1800 horas. Isso demonstra que os estudos teóricos dispõem de mais do que o dobro do tempo destinado às atividades práticas, e que reafirma uma relação historicamente construída com base na hierarquia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a qual, por sua vez, reduz as condições de desenvolvimento de uma formação que tenha como base a investigação e se aproxime do modelo aplicacionista.

A destinação de um número maior de horas para conteúdos específicos demonstra que há uma priorização das atividades teóricas em relação às práticas. Os conteúdos didático-pedagógicos devem ser inseridos de forma efetiva durante a formação inicial de professores para que se caminhe na direção do equilíbrio entre conteúdos teóricos e práticos.

Para Imbernón (2011) a formação inicial deve:

- ✓ fornecer bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado;
- ✓ evitar passar a imagem de um modelo assistencial e voluntarista que forja, muitas vezes, indivíduos acríticos;
- ✓ apresentar bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal para a tarefa educativa que é complexa;
- ✓ oferecer conhecimentos necessários que sejam válidos e que gerem uma atitude interativa e dialética, apontando para a necessidade de atualização permanente;
- ✓ apresentar um currículo formativo que provoque experiências interdisciplinares que deem condições ao futuro docente para integrar os conhecimentos didáticos com conhecimentos psicopedagógicos.

Na direção do que afirma Imbernón, entendo que as atividades de extensão podem contribuir para a formação de docentes, oferecendo espaços para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Imbernón (2011, p. 67) toca em outra questão importante. Para ele,

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática.

A extensão universitária, a partir da socialização do conhecimento e da inserção comunitária, pode ser um canal privilegiado para o exercício em direção à *práxis*, que, definitivamente, precisa ser compreendida como processo imprescindível para que se desfaça a dicotomia entre teoria e prática.

Recorrendo ainda à citação de Imbernón, em relação à pesquisa-ação, por ela ser um tipo de investigação-ação que se caracteriza pelo aprimoramento da prática e pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela, a intervenção por meio de atividades de extensão é um campo vasto para o processo de aprendizagem da reflexão educativa, podendo contribuir para a formação docente.

Na direção de o que é preciso ser feito para melhorar a qualidade da formação de professores, Nóvoa (2009, p. 17) indaga “como fazer aquilo que dizem que é preciso fazer?” e propõe três medidas as quais considero de grande valia para o presente estudo.

A primeira medida seria passar a formação de professores para dentro da profissão. Para ilustrar sua ideia, Nóvoa (2009, p. 19) afirma que “não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *práxis* e o *practicum* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizamos uma maior presença da profissão na formação.”

Neste sentido, a extensão contribui porque oferece momentos de interação com a profissão docente. Quando os acadêmicos estão inseridos nas comunidades, no caso da licenciatura, nas comunidades escolares, conhecem mais intimamente o espaço e as dinâmicas da escola.

A segunda medida sugerida por Nóvoa (2009) trata da necessidade de promover novos modos de organização da profissão. O autor coloca que quanto mais se fala de autonomia mais a ação docente surge controlada, por várias instâncias, diminuindo a liberdade e a independência do professor. Para o autor, “grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada

por fortes tradições ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos.” (NÓVOA, 2009, p. 20)

Nessa instância, as práticas desenvolvidas pelas ações extensionistas, por ocorrerem em espaços alternativos, por desenvolverem atividades sistematizadas de forma diferente das utilizadas comumente na escola, têm maior espaço para a inovação e criatividade podendo ser um caminho na direção da autonomia docente.

A terceira medida versa sobre a necessidade de reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Nóvoa reconhece que há diversas correntes de investigação nessa área, mas também reconhece que:

Falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. (NÓVOA, 2009, p. 22)

Em relação à presença pública do professor, o autor diz: “hoje, impõe-se uma abertura dos professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade.” (NÓVOA, 2009, p. 24) e conclui: “nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.” (NÓVOA, 2009, p. 24)

As relações do professor com a escola, reconhecidamente, vão muito além da sala de aula, do ensinar. Elas se fazem por meio de contatos com todo o universo escolar: alunos, pais, colegas de trabalho, comunidade em que a escola está localizada, gestores educacionais, enfim, agentes comuns aos espaços da escola.

As inserções, realizadas por meio de atividades de extensão universitária, podem oportunizar experiências prévias aos futuros docentes, preparando-os, assim, para lidar com as situações a serem enfrentadas na escola e reduzindo suas dificuldades iniciais.

A experiência obtida, por meio da extensão, durante a formação inicial, antes do estágio obrigatório, pode interferir de forma contundente na atuação futura do graduando que se prepara para o ofício, pois tais experiências podem levar a mudanças de postura diante da profissão.

Segundo Oliveira e Garcia (2009, p. 115), “a importância das experiências vividas durante a participação em atividades e ações extensionistas tem sido um

divisor de águas, principalmente em tempos de mobilização do terceiro setor, espaço privilegiado para a preparação do acadêmico para a vida.”

Não podemos perder de vista que a extensão da qual se fala é aquela que dialoga com os membros da comunidade onde são desenvolvidas tais atividades. A extensão deve ser campo de atuação para uma relação dialética entre saberes para que não se corra o risco de nada acrescentar além de estender o que a universidade desenvolve.

Dessa forma, quando se entende que a extensão universitária faz parte da formação inicial do acadêmico, é preciso que ela promova novos olhares sobre os fazeres da escola e que as experiências oriundas dessa nova forma de olhar gerem maior compreensão em relação às especificidades da profissão docente.

Considerando que as atividades de extensão podem oportunizar experiências prévias em relação às da docência, recorremos à Tardif (2002, p. 21) que apresenta fios condutores do saber dos professores. Dentre eles, a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber. O autor entende que a compreensão das especificidades da profissão docente está ligada, também, às experiências de trabalho:

Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

Assim, pensando no professor em seu local de trabalho, quanto melhor preparado profissionalmente e pessoalmente o graduado chega à escola, mais autonomia desenvolverá na direção de sua prática e de seu desenvolvimento profissional.

O caminho que o docente percorre para se tornar autônomo, em meu ponto de vista, já é a própria autonomia; o desejo de vir a ser, já é ser.

A permanência de muitos egressos dos cursos, como voluntários, em programas e projetos de extensão, no caso da Univille, vem crescendo nos últimos anos. Além de se identificarem com as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas por estes programas, participam, organizam e opinam sobre suas atividades.

Esse contato permanente com a universidade tem também proporcionado a educação continuada para muitos desses egressos que têm procurado os cursos de pós-graduação na área de educação e cultura para seu desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO II – A EXTENSÃO NA UNIVILLE

A extensão universitária, como componente da tríade ensino, pesquisa e extensão, deve despertar a necessidade no indivíduo de aprender a ler o mundo, olhá-lo, interpretá-lo e ressignificar sua vida, a do seu entorno e a da própria humanidade.

Inez Maria Fornari de Souza e
Luciane Pinho de Almeida

As Políticas Institucionais de Extensão Universitária da UNIVILLE nasceram das discussões do FOREXT e são voltadas para o desenvolvimento de práticas acadêmicas que interligam a Universidade nas suas atividades de Ensino e Pesquisa com as demandas da sociedade, contribuindo para a formação do profissional e do cidadão.

Os princípios da extensão centram-se na socialização do conhecimento, na inserção comunitária, na articulação com o Ensino e a Pesquisa, no respeito às diferenças.

O entendimento sobre o que são instituições comunitárias torna-se necessário para a continuidade das discussões sobre a extensão. Segundo Schmidt e Campis (2009, p. 28),

Surgem a partir da década de 1950, fruto da mobilização das comunidades regionais, decididas a suprir a carência de educação de nível superior em face da incapacidade do Estado em prover tal serviço. Em pouco tempo mostraram-se capazes de cobrir as diversas regiões dos estados sulinos. No Rio Grande do Sul organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG, criado em 1996, que conta atualmente com 12 associadas. Em Santa Catarina, as universidades comunitárias organizam-se na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974, e que hoje congrega 14 fundações educacionais criadas com apoio do Governo do Estado e de Prefeituras. Há ainda universidades comunitárias em outros estados da federação. Em nível nacional estão organizadas na Associação Brasileira de Universidades Comunitárias - ABRUC, criada em 1995, que reúne 52 instituições, abrigando tanto as comunitárias em sentido estrito – criadas e mantidas por organizações da sociedade civil e/ou pelo poder público local e regional – como as comunitárias em sentido amplo – instituições confessionais vinculadas à Igreja.

Muitas são as semelhanças entre as IES Comunitárias e, em função dessas semelhanças e da necessidade de regulação dessas IES, no dia 27 de outubro de 2009, foi realizada audiência pública para apresentação da proposta do marco regulatório do Ensino Superior Comunitário, no plenário da Câmara de Deputados – Comissão de Educação e Cultura. O Projeto de Lei – conhecido com PL das Comunitárias, assim define as IES:

Art. 1º As instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações de sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:

I – estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo Poder Público;

II – patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou Poder Público;

III – sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) Não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;

b) Aplicam integralmente, no País, os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;

c) Mantêm escrituração de suas receitas e despesas em Livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão. (PROJETO DE LEI DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2010, p. 05)

A par das características acima fazerem parte do projeto de lei, é importante frisar que é assim que se configuram as IES comunitárias, bastando apenas a ratificação de suas características, qualificando e definindo, por meio de lei, o que já ocorre de fato.

Na justificativa sobre a necessidade de marco legal para as IES comunitárias, entre os 14 itens que a compõem, um deles se reporta especificamente à extensão universitária:

Um dos diferenciais das instituições comunitárias é a sua inserção nas comunidades regionais e o seu compromisso com a Extensão. Tais instituições além de difundir o conhecimento científico e produzir novo conhecimento através da pesquisa, dedicam importante esforço para partilhar, socializar o conhecimento, a arte e a cultura na comunidade. A relação com a comunidade é de via dupla: a universidade não só ensina, mas também aprende, reinventa-se nesse diálogo. Candido Gomes diz que a Extensão coloca-se como uma pedra angular da identidade universitária, sendo que uma das vantagens comparativas das IES comunitárias “vem a ser a legitimidade conquistada por meio dos seus projetos sociais, da expressão dos interesses coletivos, do espírito público, enfim, dos valores que esposam e que pautam sua conduta.” (PROJETO DE LEI DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2010, p. 05)

A relação das IES comunitárias com as comunidades de seus entornos tem sido pautada em constante diálogo. Esse diálogo nasce da inserção de professores e acadêmicos nas suas diversas atividades com a comunidade. Os programas e projetos sociais das IES têm protagonizado essa relação pela natureza dialógica de suas atividades.

Aldo Vannucchi (2011, p. 61), em obra que trata sobre a universidade comunitária, reconhece a extensão como espaço para a

Expressão viva do pensar, do fazer e do agir de professores e alunos estimulados e desafiados pela realidade do meio em que vivem, para aprenderem a aprender com a sociedade, na investigação da verdade, na busca partilhada de soluções dos problemas coletivos e na construção consciente de uma vida digna para todos.

Para Koehntopp, Pesce e Garcia (2009, p. 370 - 371) a extensão nas IES comunitárias tem por objetivo

Compartilhar os saberes acadêmicos e comunitários, visando contribuir para a formação integral do estudante; integrar a comunidade acadêmica à sociedade e reconhecer, nesta última, uma fonte de conhecimento significativo, naturalmente qualificado para o diálogo com o conhecimento científico; incentivar o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; valorizar as potencialidades e as peculiaridades de cada universo social, compartilhando o desenvolvimento cultural, biopsicossocial, ecológico e histórico; favorecer o exercício da cidadania e a participação crítica, fortalecendo políticas que assegurem os direitos humanos, bem como a construção de processo democrático geradores de equidade social e equilíbrio ecológico.

Resumindo os diferentes posicionamentos, pode-se dizer que Candido Gomes enfatiza a “*legitimidade e interesse coletivo*”, conquistados pelas IES comunitárias; Vannucchi destaca a extensão como oportunidade para alunos e professores de “*aprender a aprender com a sociedade*”; e Koehntopp, Pesce e Garcia ressaltam o objetivo da extensão de “*compartilhar os saberes acadêmicos e comunitários*”. Essas visões remetem novamente a um movimento de mão dupla em que a universidade, por meio da extensão, deve manter com a sociedade uma relação dialógica.

Para os que se preocupam e desenvolvem atividades de extensão, deve estar claro que o “conhecimento não se *estende* daquele que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo,

relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações”. (FREIRE, 2006a, p. 36)

Essa perspectiva deveria também ser abarcada pelas políticas das Instituições de Ensino Superior, sob pena de se retroceder a uma extensão assistencialista, controladora e massificadora como se tem conhecimento, num passado nem tão distante assim.

Em dez anos de participação efetiva nas discussões da extensão dentro da UNIVILLE, no sistema ACADE, nos CBEUs, no FOREXT, enfim, muito se tem discutido e ouvido sobre a participação e importância da extensão nas políticas públicas da educação.

De forma geral, há uma convergência de opiniões sobre o que compõe a extensão nas IES brasileiras, basta que se visite os *sites* das IES. Há diferenças, todavia, entre a viabilidade financeira da extensão nas instituições públicas federais e estaduais, que têm apoio direto do MEC e dos estados a que pertencem, e as instituições particulares, que têm investidores privados, apoiando as suas ações. As comunitárias, caso da UNIVILLE, mantêm fundos próprios para a viabilização da extensão na instituição.

A UNIVILLE investe, anualmente, 4% da renda líquida nas atividades de extensão, por meio do Fundo de Apoio à Extensão – FAEX, fundo este institucionalizado pelos conselhos da universidade. Inicialmente, as atividades de extensão foram desenvolvidas pela Coordenadoria de Extensão, vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão, criada no ano de 1982; a partir de 1991, passa a adotar uma nova linha na qual os programas de extensão, as atividades didáticas, culturais, de prestação de serviços e assistenciais, aparecem ligados às atividades-fim da instituição. Desde 2000, a Universidade vem sistematizando as atividades institucionais, regulamentando os processos burocráticos para desenvolvimento e acompanhamento das ações de extensão.

Por meio da resolução 08/05, que define a extensão na UNIVILLE e estabelece normas para sua execução, os processos seletivos para Programas e Projetos de Extensão têm sido regulados. A partir da institucionalização das ações de extensão, tem-se percebido uma sensível aproximação entre universidade/comunidade, pois a cada ano é maior a participação de acadêmicos e professores nas atividades de extensão da UNIVILLE.

A partir do ano 2001, foi criada a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos

Comunitários (PROEX) que compreendia a Área de Extensão Universitária, a Assessoria de Eventos, a Área de Apoio ao Estudante e a Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais - ARNI. No ano de 2002, foi criada uma assessoria específica para a Prestação de Serviços.

Com a criação da PROEX, que também faz a gestão da Área de Extensão Universitária, houve oportunidade para a sistematização de ações que criaram metodologia de acompanhamento das atividades por meio de instrumentos que gerenciam dados e informações sobre a atuação da instituição na comunidade interna e externa.

Um exemplo dessa organização é o envio de relatórios de atividades pelos coordenadores dos Programas e Projetos de Extensão à PROEX. Os resultados são computados e avaliados, anualmente.

No ano de 2011, 142.800 pessoas foram atendidas por meio das ações de extensão da Univille. Estavam envolvidos nessas atividades 131 acadêmicos extensionistas, coordenados por 101 professores vinculados diretamente à extensão.

Os professores e acadêmicos acima citados são mantidos pela instituição por meio de programa de bolsas de extensão - PIBEX - e pelo FAEX. Anualmente, há investimentos para custeio das ações promovidas pelos programas e projetos.

Participam, ainda, das atividades de extensão, cerca de 700 acadêmicos, que recebem bolsas de estudo por intermédio da Lei 281/05, de 20 de janeiro de 2005, do Estado de Santa Catarina, cujo artigo 170, prevê assistência financeira a alunos do ensino superior, desde que apresentem índice de carência compatível com as regras da legislação vigente e que tenham espaço para atuar nos programas de projetos de extensão das IES onde estejam matriculados.

Apesar do número reduzido de horas previsto pela Lei, para atuação dos bolsistas do Art. 170, 40 horas anuais, há uma inserção positiva desses alunos que pode ser avaliada por meio de relatórios semestrais e anuais entregues à Área de Extensão e ao Centro de Atendimento ao Acadêmico – CAA, para que possam comprovar sua atuação na comunidade por meio da extensão e tenham direito a novos pedidos de bolsa para o ano seguinte.

A Área de Extensão Universitária faz também a gestão do Comitê Univille Verde ao qual estão vinculadas atividades desenvolvidas nos dois Centros de Pesquisas Ambientais - CEPAs, na Ilha da Rita, ilha sobre a qual a instituição tem

posse por 99 anos, e no Jardim Botânico da UNIVILLE. Todas as ações do Comitê são ligadas ao meio ambiente e à sustentabilidade. A Área de Extensão Universitária faz ainda a gestão da Companhia do Teatro e dos Corais da UNIVILLE, apoiando ações na direção da arte e da cultura dentro da Universidade e fora dela. Tanto a Companhia de Teatro como os Corais são compostos por professores, acadêmicos e membros da comunidade.

A Extensão Universitária – Área de Programas e Projetos – mantém 17 programas de extensão, núcleos permanentes de planejamento, execução, assessoria, consultoria e viabilização de projetos de extensão ligados ao ensino e à pesquisa e 30 projetos que objetivam promover conhecimentos específicos em uma determinada área, garantindo a aproximação entre a universidade e a comunidade de Joinville, São Bento do Sul e São Francisco do Sul.

Atualmente, a missão da PROEX é a de integrar universidade e comunidade por meio de programas, projetos e educação continuada, oportunizando a socialização do conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento sustentado.

Em 2011, a UNIVILLE tinha cerca de 10 mil acadêmicos, um total de 528 professores atuando em 30 cursos de graduação, em 21 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e em 04 cursos *Stricto Sensu*, mantendo 57 grupos de pesquisa e 103 projetos em andamento.

2.1 Gênese da extensão na UNIVILLE – Do Projeto Rondon à educação continuada por meio da capacitação de professores e por ações de programas de extensão institucionais

Durante o período da Fundação Educacional da Região de Joinville - FURJ (1975 a 1996), por intermédio da área de extensão, a instituição participou do Projeto Rondon, enviando equipes de alunos para participar de atividades no interior no Brasil. Posteriormente, concentrou-se na realização de cursos oferecidos pela instituição e aqueles que atendiam a uma demanda oriunda das Secretarias de Educação Municipal e Estadual.

No ano de 1991, cinco anos antes de a FURJ ser reconhecida como universidade, transformando-se em UNIVILLE, lia-se na proposta enviada ao

Conselho Federal de Educação, à época, presidido pelo Doutor Manuel Gonçalves Ferreira Filho, o seguinte:

Obedecendo ao preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, esta última deverá merecer, no Projeto Pedagógico da UNIVILLE, a mesma preocupação, pois é através desta atividade que se viabiliza a comunicação dos conhecimentos gerados pela pesquisa, à comunidade. É a extensão que socializa o conhecimento na universidade e realiza o “feed back” realimentador do ensino e da pesquisa. (UNIVILLE – PROJETO DA UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, 1991, p. 07)

Outra questão interessante a ser citada aqui é que na referida proposta “a caminho da universidade”, encontram-se, no planejamento da extensão, itens como: oferta constante de cursos, palestras, prestação de serviços, trabalho de campo, assessorias técnicas e administrativas a prefeituras municipais da região. Mas, dentre eles se evidencia um que é determinante para a vocação da futura universidade e que, até os dias atuais, ratifica o papel da UNIVILLE na comunidade como responsável pela formação de docentes nas diversas licenciaturas, assim, sendo capaz de propor educação continuada às diversas áreas de sua competência técnica. O referido item aparece assim na proposta: “aperfeiçoamento de docentes de pré-escola, 1º e 2º graus das redes municipal, estadual e particular de ensino.” (UNIVILLE, PROJETO DA UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, 1991, p. 22).

No relatório número 08 dos serviços de Extensão e Pesquisa, complementar ao relatório número 03, também enviado ao Conselho Federal de Educação, são comprovadas ações de extensão no período de 1990 a 1995. Nas páginas 15 a 31, do relatório acima citado, são apresentadas a concepção de extensão e o quadro de projetos de extensão por departamento. (UNIVILLE, PROJETO DA UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, 1991.).

Quanto à concepção de extensão, assim se lê no documento:

A extensão é o canal de comunicação com a sociedade no âmbito da socialização do conhecimento. É a função da Universidade que possibilita o aprendizado que ultrapassa os espaços eminentemente acadêmicos e intersecciona o conhecimento científico e o conhecimento popular. Assim, viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, promovendo o fortalecimento e a avaliação do ensino e da pesquisa que diz respeito a sua relevância para a sociedade, bem como a avaliação da qualidade do saber produzido. (UNIVILLE – PROJETO DA UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, 1991, p. 15)

Em relação aos cursos, simpósios, semanas acadêmicas, nas páginas 17 e 31, foram registradas 124 ações de extensão, entre 1991 a 1995 e destas, 52 foram organizadas e ministradas por professores dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática, Geografia, Pedagogia, Educação Artística, História e Educação Física, ratificando a vocação da instituição na área de formação de professores, como já mencionado anteriormente.

Ainda no documento acima citado, pode ser encontrado registro de três programas institucionais de extensão: A Terceira Idade, A Política de Incentivo à Leitura – PROLER - e Arte na Escola, PIAE. Os dois últimos compõem até hoje o quadro de programas de extensão da instituição e são vinculados a cursos de licenciatura, respectivamente, Letras e Artes Visuais, esse último, à época, chamado de Educação Artística.

Na UNIVILLE, a extensão deu continuidade às atividades da FURJ, voltando-se prioritariamente ao atendimento das necessidades regionais, bem como para as ações que impliquem a busca da qualidade de vida.

Com a filiação da UNIVILLE, em 2001, ao FOREXT, a instituição passou a perceber a necessidade da criação de políticas para a extensão e um planejamento estratégico para a área.

Em parceria com as três coordenadoras dos programas de extensão universitária mais antigos da UNIVILLE, foram construídas, em 2002, as Políticas de Extensão e Assuntos Comunitários e, logo em seguida, a primeira resolução de extensão prevendo editais e trâmites para a participação de docentes e discentes em programas e projetos de extensão. Tanto as políticas quanto a Resolução já passaram por várias alterações no decorrer desses dez anos, sempre apoiadas nas discussões sobre as políticas nacionais de extensão e adaptando-se à realidade da instituição e da comunidade.

Esse desenvolvimento da extensão pode ser observado, principalmente, em relatórios anuais publicados pela UNIVILLE, pelas atuais Políticas de Extensão e Assuntos Comunitários, publicadas, em 2008.

A concepção atual de extensão não se afasta muito da encontrada nos documentos enviados ao Conselho Federal de Educação em 1995, todavia o espaço institucional ampliou-se e, atualmente, há uma descrição mais exata das instâncias que permeiam as atividades de extensão.

Consta, no documento das políticas de extensão e assuntos comunitários, a

concepção de que a extensão deve ser capaz de transformar o saber acadêmico em um bem público a que todos possam ter acesso e que estabeleça parcerias com a sociedade para a construção de um projeto social que traga dignidade de vida às pessoas.

Dessa forma, as atividades de extensão voltam-se para o desenvolvimento de práticas acadêmicas que interligam a universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, contribuindo para a formação do profissional e do cidadão. As atividades de ação comunitária voltam-se para apoiar e auxiliar a comunidade acadêmica, objetivando o atendimento a suas necessidades por meio de oportunidades que promovam a sua integração e permanência na universidade, principalmente, por meio do programa de bolsas de extensão – PIBEX.

A extensão deve considerar, ainda, a amplitude da estrutura acadêmica e, ao mesmo tempo, as implicações que existem em relação ao funcionamento da universidade, das dimensões do ensino e da pesquisa, e da administração da instituição.

As questões a que se faz referência implicam um diálogo com a comunidade acadêmica para que possa haver um envolvimento crescente das estruturas e dos sujeitos responsáveis pelas várias instâncias institucionais.

A extensão universitária, em consonância com a proposta de gestão universitária da UNIVILLE, demonstra uma preocupação crescente com as questões sócio-econômicas, educacionais, culturais e ambientais, tendo como diretrizes das Políticas de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX (2009):

- ✓ Apoiar, por meio de recursos do Fundo de Apoio à Extensão (FAEX), ações de parceria com o governo federal, estadual, municipal e de instituições nacionais e internacionais que estejam em consonância com o projeto político pedagógico da Instituição. (A universidade atende demandas de cursos de capacitação docente, de inserção no mercado de trabalho, assessorias técnicas, orientação à saúde, atendimento odontológico e ambulatorial, inclusão social e de pessoas com deficiência, atendimento jurídico à população de baixa renda, orientação e discussões sobre meio ambiente e sustentabilidade, capacitação e orientação a líderes comunitários, enfim, atividades dessa natureza.)
- ✓ Incentivar a criação de cursos de extensão para serem oferecidos à

comunidade; além de atender às demandas da comunidade a universidade também oferece cursos de extensão que são ministrados por docentes e discentes da instituição. (Em relação aos docentes há a oportunidade de se deslocar do espaço da sala de aula, de um currículo formal, para atender a demandas de sua especificidade e competência; o discente ministrante de cursos de extensão tem a oportunidade de exercitar seus saberes e dialogar, antes mesmo de sua formação completa, com a sociedade na qual será inserido após sua formação; todos os acadêmicos são acompanhados por um professor coordenador durante essas atividades.)

- ✓ Atender às demandas de prestação de serviços, nas áreas de competência da universidade, para os diversos segmentos da comunidade. (Essas atividades dizem respeito à sustentabilidade institucional e são atividades em que a universidade presta serviços, dentro de suas competências a órgãos municipais, estaduais, federais e/ou a instituições particulares por meio de licitações públicas e/ou contratos específicos para essa ou aquela atividade.)
- ✓ Articular, junto à graduação e pós-graduação, a viabilização de atividades de extensão a partir do projeto político pedagógico dos cursos. (Os Projetos Políticos Pedagógicos compreendem a extensão de forma diversa; desde 2009, tem-se dialogado no sentido de que se entenda a extensão como integrada aos programas dos cursos de graduação e pós-graduação.)
- ✓ Incentivar a socialização de conhecimento por meio de programas e projetos de extensão, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade. (Como já citado anteriormente, a universidade investe anualmente na manutenção de programas e projetos de extensão, todos vindos de demandas da própria comunidade e é, especialmente, a partir desses programas e projetos que se tem conseguido a maior aproximação da universidade com a comunidade; essa aproximação é protagonizada por professores e acadêmicos inseridos na comunidade por meio de ações programadas por cada um dos 17 programas e, em média, 30 projetos de extensão.)

- ✓ Promover o intercâmbio do conhecimento, incentivando a transferência de tecnologias desenvolvidas por meio das ações de extensão. (O conhecimento desenvolvido junto às comunidades “atendidas” pela universidade geram tecnologias, muitas vezes simples, como o desenvolvimento de pluviômetros artesanais, metodologia para organizar contas domésticas, como usar racionalmente medicamentos e plantas medicinais, como desenvolver leitura e “contação de histórias” nas escolas e espaços alternativos, enfim, atividades dessa natureza.)
- ✓ Divulgar as atividades da Universidade para a comunidade por meio de eventos. (A universidade realiza, em média, 1200 eventos, anualmente, em que discute o conhecimento em todas as áreas de competência da instituição; esses eventos são abertos ao público; as semanas acadêmicas são o maior exemplo dessas atividades. No mês de agosto, A UNIVILLE realiza seu maior evento institucional: A semana da Comunidade, que comemora seu reconhecimento como universidade. Desde 1996 abre a universidade à comunidade oferecendo: palestras, feira das profissões, sessões de teatro e cinema, cursos de curta duração para capacitação da comunidade. Além dessa semana específica, ocorrem eventos como o Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE, em que, anualmente, todos os programas e projetos são apresentados à comunidade interna e externa – e o Seminário de Iniciação Científica – SIC, com a apresentação dos trabalhos desenvolvidos por acadêmicos de iniciação científica da universidade.)
- ✓ Intensificar a inserção profissional de acadêmicos no mercado de trabalho, promovendo ações que otimizem a empregabilidade. (A instituição mantém em seu Escritório de Empregabilidade e Estágios, o Banco de Oportunidades Univille – o BOU, onde são cadastrados os alunos interessados em estágios internos e externos à universidade; o escritório promove anualmente atividades desde as de orientar acadêmicos de como se portar em entrevistas de estágio e emprego e como construir seu currículo Vitae até palestras com empresas locais para preparação ao mercado de trabalho; essas palestras também são abertas à comunidade externa.)
- ✓ Fortalecer a missão da Universidade, incentivando ações voltadas para o

desenvolvimento sustentável. (O Comitê de Responsabilidade Social da instituição, composto por professores, acadêmicos e funcionários, promove ações na direção da ética, respeito às diferenças, campanhas na direção da qualidade de vida e de saúde, campanhas solidárias e mantém o projeto Univille em Ação que tem como objetivo promover ações que vão ao encontro da sustentabilidade institucional)

A partir da definição de diretrizes que compõem políticas específicas respaldadas pela comunidade acadêmica, pode-se iniciar um trabalho que vá ao encontro dos desejos da comunidade externa à universidade. Essa comunidade externa passa a constituir parte importante na direção de possíveis transformações que passam a ser construídas, levando em consideração a formação integral do acadêmico, proporcionando, de forma planejada, sua atuação na e, principalmente, com a comunidade na qual estará inserida sua ação extensionista.

Em relação à importância da extensão universitária para a formação do acadêmico, principalmente o de licenciatura, é necessário pontuar que os programas e projetos de extensão da UNIVILLE têm atuação junto às escolas da cidade de Joinville, São Bento do Sul, São Francisco do Sul e em algumas outras cidades da região como: Garuva, Itapoá e Piçarras.

Assim, o acadêmico, antes de sua atividade no estágio obrigatório, atua em escolas, com atividades de “contação de história”, palestras, círculos de leitura, oficinas educativas, reforço escolar, enfim, atividades que são afins à formação docente.

2.2 O Curso de Letras e a Extensão Universitária

O curso de Letras foi o escolhido para essa pesquisa, primeiro por ser um dos mais antigos da UNIVILLE; segundo, por estarem vinculados a ele os programas institucionais de extensão objetos dessa pesquisa; em terceiro, por ser na licenciatura que eu atuo como docente e onde pude vivenciar, de forma efetiva, as ações de extensão.

O Curso de Letras teve início, em 1968, quando da criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Joinville, com os cursos de Geografia, História, Matemática, os quais faziam parte da Fundação Joinvilense de Ensino – FUNDAJE.

No ano de 1971, foi criada a Fundação Universidade Norte Catarinense – FUNC; no ano de 1972, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras foi reconhecida e o Curso de Letras aprovado para a modalidade Inglês/Português, com 40 vagas, pelo parecer 1147/72 e pelo Decreto Federal 71.351/72.

Atualmente, o curso mantém turmas de licenciatura em Língua Portuguesa e licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O Departamento de Letras coordena cursos de extensão em línguas e, além da Língua Inglesa, promove cursos de Espanhol, Alemão, Italiano e provas de proficiência em Língua Inglesa para atender às demandas dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade e de outros cursos da região.

Há dois Programas Institucionais de Extensão vinculados ao curso: o PROLER – Programa Institucional de Incentivo à Leitura e o PROLIJ – Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil; e dois Projetos de Extensão: Site de apoio didático, para professores, para utilização de filmes em sala de aula – Cineducação e Linguagem da não violência na escola: educando para paz – EDUPAZ.

A inserção do curso junto às atividades de Extensão Universitária é voltada para ações que integram os conteúdos curriculares com ações na comunidade; essa inserção dá oportunidade para o acadêmico do curso de Letras construir conhecimento para além da sala de aula e para sua atuação como futuro docente.

2.2.1 Cursos de Extensão Universitária

Os cursos de extensão universitária destinam-se a complementar o conhecimento em áreas específicas e são oferecidos à comunidade em geral, tendo por objetivo atender às demandas da sociedade e às necessidades de educação continuada de jovens e adultos, independente da escolaridade e formação, de acordo com o projeto de cada curso.

Os cursos de línguas, vinculados ao curso de Letras, são espaços para ministrar aulas para a comunidade e permitem que o acadêmico, supervisionado por

professores de Letras, pratique a docência, antes do estágio em escolas das redes conveniadas com a Universidade.

O Curso de Letras promove, ainda, cursos de capacitação docente nas áreas de sua competência para Joinville e região e conta com apoio de acadêmicos que acompanham e podem participar efetivamente das atividades.

2.2.2 Projetos de Extensão Universitária

Projetos de extensão são atividades, com tempo limitado, que objetivam promover conhecimentos específicos em uma determinada área e que podem ou não estar ligados aos programas institucionais.

O projeto **Site de apoio didático, para professores, para utilização de filmes em sala de aula – Cineducação** – apresenta sugestões de títulos e formas de trabalho com o cinema e vídeos para crianças e jovens. A participação de acadêmicos nesse projeto promove outras formas de vir a compreender a linguagem visual, que em tempos de redes sociais, é ferramenta útil para o ensino em sala de aula. O projeto já publicou seis livros, levando para além da Universidade essas informações. O *site* tem, em média, doze mil acessos a cada ano.

O projeto **Linguagem da não violência na escola: educando para paz – EDUPAZ** – atua junto às redes de ensino de Joinville e região com o objetivo de conscientizar os sujeitos envolvidos com a educação de que o uso de linguagem nas relações sociais cotidianas pode estar impregnado de violência. Essa conscientização é importante para que possa mediar, por meio de diálogo, os conflitos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, educando para a paz.

Os acadêmicos desses e dos demais projetos da UNIVILLE publicam artigos e participam de seminários e de congressos com os professores coordenadores para divulgação de resultados e integração com outras ações na área e com outras IES da região e do país.

2.2.3 Programas de Extensão Universitária

Programas de Extensão Universitária são núcleos permanentes de planejamento, execução, assessoria, consultoria e viabilização de projetos ligados ao ensino e à pesquisa, vinculados aos departamentos, que podem agregar projetos que privilegiem, em seus objetivos, atividades afins.

Esses programas são mantidos com investimentos do fundo de apoio à extensão. No início de cada ano, os aportes financeiros são inseridos em centros de custos específicos os quais são administrados pelos coordenadores dos programas. Nesses centros de custos, há valores pré-determinados pelos projetos que mantêm as horas dos professores extensionistas, os bolsistas de extensão e o custeio das atividades.

2.2.4 Programa Institucional de Incentivo à Leitura – PROLER

O programa nasce com base na proposta do Prof. Affonso Romano de Sant'Anna que, então presidente da Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, ao participar do I Seminário de Literatura do Curso de Letras, em Joinville, em 1992, vislumbrou a possibilidade da criação de uma política de incentivo à leitura na cidade, vinculada ao PROLER – Política Nacional de Leitura da Biblioteca Nacional.

A criação de uma política local de leitura, vinculada a uma rede nacional, segundo Medeiros e Moraes (2007, p. 22) foi

Estruturada na premissa de que o leitor potencial poderia estar na escola, num hospital, numa fábrica ou numa livraria; dirigiu suas ações para a comunidade e articulou um módulo preparatório, com o objetivo de estabelecer parcerias interinstitucionais, constituindo um Comitê PROLER local, que iria construir e promover essa política de leitura.

A criação do comitê contou com o apoio da instituição, que implementou o Programa de Incentivo à Leitura – PROLER, em 1995. O comitê existe até hoje e participa efetivamente da organização de atividades do programa.

Para Medeiros e Moraes (2007, p. 17 - 18) o programa tem como compromisso:

[...] incentivar à leitura como fator de aperfeiçoamento do indivíduo; optar pela formação de professores; ampliar as discussões e informações sobre o livro; multiplicar espaços comunitários de leitura; criar mais espaço produtivo e uma abertura à criatividade e ao saber científicos.

A partir da criação do comitê e da institucionalização do programa, vinculado ao Curso de Letras, mas com abertura a todos os cursos da instituição, iniciaram-se atividades que se estendem até os dias atuais.

O Programa é estruturado nas seguintes ações norteadoras:

- ✓ formação de promotores de leitura, dirigida especialmente a professores e bibliotecários;
- ✓ promoção de ações de leitura, organizando encontros, cursos e oficinas para troca de conhecimento visando à reflexão crítica sobre as práticas educativas de leitura;
- ✓ promoção de ações estratégicas de articulação e valorização do lugar político da leitura;
- ✓ valorização e estímulo à criação de bibliotecas escolares e públicas, salas de leitura;
- ✓ divulgação de informações sobre o tema leitura para auxiliar ações dos profissionais da educação.

As ações do programa são realizadas com o engajamento de bolsistas de extensão e pesquisa e voluntários do curso de Letras e de outros cursos da Universidade que tiverem intenção de se engajar por intermédio de seus acadêmicos.

O programa mantém vinculado a ele os seguintes projetos:

- ✓ **Salve o Cinema** que oportuniza leituras que integram a arte cinematográfica com vivências práticas mediadas por profissionais especializados convidados para as discussões.
- ✓ **Prêmio Expressão Literária – UNIVILLE/Mercado de Comunicações** que visa incentivar a produção e a leitura da literatura produzida por poetas e ficcionistas de Joinville e região.

- ✓ **Projeto Feira do Livro – PROLER/PMJ** - que visa tornar a cidade, por um período de 10 dias, um espaço de circulação e de troca do livro, visando uma sociedade cada vez mais interética e multicultural, num momento em que os conceitos de nação e de identidade são questionados e problematizados, propiciando aos escritores regionais e nacionais democratizar o conhecimento e os valores humanos registrados nos livros.
- ✓ **Projeto Contação de Histórias** que tem por objetivo proporcionar às crianças hospitalizadas um contato com o lúdico através de narrativas de literatura infantil.
- ✓ **Mostra do PROLER** que tem por objetivo a exposição das produções de leituras desenvolvidas nas escolas das redes pública e privada parceiras, divulgar a produção literária de Joinville e abrir um espaço de leitura do literário.
- ✓ **Encontro anual do PROLER** que visa fortalecer e disseminar metodologias e práticas de leitura através de vivências e desenvolver reflexões sobre linguagem para fortalecer uma proposta de política de leitura para Joinville e região.

2.2.5 Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil – PROLIJ

O Programa nasceu de um projeto de pesquisa intitulado “Levantamento de critérios para a seleção de textos para crianças e jovens” no ano de 1997.

O êxito do projeto deu origem ao PROLIJ que tem

[...] seus objetivos em consonância com os pilares da Universidade, enfatizando em suas atividades o ensino, a pesquisa e a extensão. Responsável pela promoção crítica e circulação da Literatura Infantil Juvenil na região norte do estado de Santa Catarina. Contribui social e culturalmente com a comunidade acadêmica e não acadêmica tornando-se um centro de referência na área em que atua. (HISTÓRICO PROLIJ, 2012)

São realizadas reuniões semanais em que são discutidos temas da Literatura Infantil – Juvenil e análises de livros para crianças e jovens, procurando contribuir

para a disseminação de leituras de qualidade. O grupo mantém contadores de história formados a partir das experiências vivenciadas durante a passagem pelo programa.

O Prolij conta com parceria de instituições de ensino da cidade; os integrantes são bolsistas de extensão e pesquisa, professores egressos dos cursos de licenciatura em Letras, Artes Visuais e História. Esses últimos voluntários. As pesquisas realizadas pelo grupo são levadas à comunidade por meio da realização de palestras, oficinas, debates, “contação de histórias”, publicação de livros, artigos, ensaios, jornais, revistas dentre outros espaços da mídia.

O evento ABRIL MUNDO tornou-se tradicional na Universidade e na cidade, desde 2005. Trata-se de espaço para a divulgação das pesquisas sobre o tema escolhido pelo grupo para o ano de trabalho do Programa. Durante o evento são oferecidas palestras com nomes nacionais e internacionais, oficinas e extensa programação cultural.

Os eixos temáticos do evento mudam, anualmente:

- ✓ No ano 2005 o tema foi Hans Christian Andersen;
- ✓ Em 2006, Da Itália para o Brasil: Os caminhos de Pinóquio;
- ✓ Em 2007, Imagens que contam histórias;
- ✓ Em 2008, Literatura em todas as formas;
- ✓ Em 2009, Contar histórias multiplica a gente;
- ✓ Em 2010, A literatura e a Cultura do índio brasileiro;
- ✓ Em 2012, A literatura africana e Afro-brasileira.

O programa mantém as seguintes ações:

- ✓ Encontros semanais com o grupo;
- ✓ Promoção do Abril Mundo, principal evento ligado ao programa;
- ✓ Publicação de livros com sugestões e resenhas de leituras com foco na Literatura Infantil Juvenil;
- ✓ “Contação de histórias” em eventos institucionais e da comunidade;
- ✓ Atualização do Blog do programa com informações sobre Literatura Infantil juvenil, sobre eventos culturais da cidade e resenhas de obras infantis juvenis.
- ✓ Participação em eventos da área.

A descrição das atividades, mais expressivas, do Curso de Letras em relação à extensão justifica-se pela seleção dos Programas PROLER e PROLIJ, para serem os focos principais desta pesquisa.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.
Paulo Freire

A questão de pesquisa faz referência a como as atividades de extensão podem contribuir na constituição profissional do futuro docente. Para tanto, foram analisadas as percepções de extensionistas não somente no que se refere às atividades que desenvolveram junto à extensão, mas em que medida essas práticas auxiliaram na sua formação como docentes.

Como o objetivo geral da pesquisa é investigar as possíveis contribuições da extensão universitária para a formação docente, a abordagem qualitativa pareceu ser a mais adequada.

Sobre a pesquisa qualitativa, Gatti e André (2010, p. 30 - 31) afirmam que

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números– numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Partindo, também dessa perspectiva, no que se refere especificamente à ênfase ao processo de considerar os participantes da pesquisa em sua condição cultural, grupal, comunitária e pessoal, é que se fez a opção pelo Grupo de Discussão.

Para Weller (2006, p. 246), os grupos de discussão são:

[...] grupos reais que se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casula ou

emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução do contexto social e dos modelos que orientem as ações dos sujeitos. A análise dos meios sociais compreende tanto aqueles constituídos em forma de grupo família, (vizinhança, grupos associativos, grupos de *rap*) como os espaços sociais de experiências conjuntivas.

Weller (2006, p. 245) explica que os grupos de discussão não devem ser usados somente como técnica de coleta de dados, mas como um método de investigação, pois “as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem, acima de tudo, as orientações coletivas ou visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence.”

Weller (2006) declara, ainda, que os grupos de discussão passam a ser usados como método de pesquisa a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude.

Nos grupos de discussão organizados para a presente pesquisa, o foco das perguntas esteve sempre em torno da possível contribuição da extensão para a formação do docente, tentando obter dados que pudessem expressar as realidades culturais, sociais e contextuais, o que ajudou a compor o que o grupo compreendia coletivamente também.

Foram ouvidas as coordenadoras de Programas Institucionais de Extensão da UNIVILLE: a coordenadora do Programa de Leitura – PROLER – e a coordenadora do Programa Institucional de Literatura Infantil juvenil – PROLIJ – para que estas sugerissem nomes de egressos do curso de Letras, ao qual os programas estão vinculados. Os critérios para a sugestão de nomes basearam-se na proximidade que os egressos ainda tinham com as atividades dos programas e disponibilidade para participação, já que todos atuavam em sala de aula.

Além da solicitação de sugestões dos nomes para reunir os grupos, foram realizadas duas entrevistas com as coordenadoras. Essas entrevistas foram feitas de forma individual e versaram sobre como iniciaram as atividades do programa na UNIVILLE, como ele funciona, como é a participação dos acadêmicos nas atividades e, por fim, foi deixada a palavra livre para que elas colocassem temas que julgassem importantes.

3.1 Das coordenadoras dos programas:

A Coordenadora do PROLER possui graduação em Letras, pela Universidade do Contestado; mestrado em Literatura e doutorado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora da UNIVILLE no curso de Letras e no Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade. Coordena o Comitê PROLER Joinville, o Programa Institucional de Incentivo à Leitura, e o Núcleo de Pesquisas em atividades da leitura em meio eletrônico do Projeto “autores, obras e acervos literários catarinenses em meio digital”.

A Coordenadora do PROLIJ é professora nos cursos de Letras e de Pedagogia e no Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da UNVILE. É consultora e crítica literária. Participa da FNILJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. É Mestre em Letras e Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutora em Letras e Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Faz parte de grupo de pesquisadores do Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Lisboa – CLEPUL.

A escolha dos dois programas em questão deve-se a razão de serem programas com extenso tempo de atuação na universidade e que mantêm grupos de trabalho efetivos junto à instituição.

3.2 Dos grupos de discussão

Foram formados dois grupos, um por programa, com um total de 07 participantes, egressos do curso de Letras da UNIVILLE.

Os grupos foram reunidos, separadamente, para a discussão em dias e horários sugeridos pela pesquisadora a partir de contatos prévios para ajuste de agendas com todos os convidados.

O convite foi feito para sete e oito egressos por programa. Para a discussão de um dos grupos, seis participantes confirmaram a presença, todavia, somente três compareceram no horário e data previstos. Dos seis confirmados no outro grupo somente quatro compareceram.

Antes do início das discussões de cada grupo, cada integrante preencheu um formulário com indicações de faixa etária, ano de conclusão da graduação, tempo de participação no programa, nível de atuação atual (já que todos deveriam estar em atividades de docência) e quais atividades marcaram mais sua participação no programa.

Durante as discussões dos grupos, as perguntas foram dirigidas a todos os participantes e foram respondidas por seus integrantes de forma aleatória, dependendo da experiência de cada um. Esse procedimento foi padrão para as discussões. Os encontros dos grupos foram gravados, com a autorização dos membros, e as falas foram transcritas para a análise dos dados.

As sessões em que foram coletados os dados tiveram entre uma hora e meia a duas horas de duração.

Os grupos, durante os encontros, estavam dispostos em círculo e, como todos se conheciam, as discussões foram acontecendo de forma natural, exigindo pouca intervenção da pesquisadora. Houve momentos de muita descontração, pois muitas situações foram sendo lembradas a cada fala dos membros. Nesse sentido, a metodologia de grupos de discussão foi adequada e pertinente, pois como afirma WELLER (2011, p. 56):

Nos grupos de discussão o pesquisador [...] deve intervir o mínimo possível, evitando perguntas do tipo “o que” ou “por que”, buscando fomentar discussões voltadas para o “como”, ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente descrição de fatos.

Considerando as indicações de Weller sobre grupos de discussão é que o material coletado foi analisado. Os grupos foram compostos por professores entre dois e quinze anos de conclusão do curso de graduação, na faixa etária entre 23 e 45 anos.

Para iniciar as discussões, solicitou-se aos integrantes que falassem como haviam iniciado as atividades no programa do qual fizeram /faziam parte. As respostas ofereceram vários elementos sobre a inserção dos alunos para além da sala de aula.

Em um segundo momento da discussão, a questão versou sobre a contribuição das experiências vividas pelo grupo para a prática docente; não houve

necessidade de solicitar exemplos, pois foi um momento em que todos os membros, dos dois grupos, sentiram-se muito à vontade para se expressar.

Por fim, foi solicitado aos grupos que dessem sugestões para o aperfeiçoamento do programa no sentido de preparação para a docência. A participação dos professores com mais tempo de docência foi maior do que aqueles que têm menor tempo de atuação docente. Todavia, houve participação de todos.

As categorias foram construídas baseadas em várias leituras do material, mas é importante frisar que a que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor encontrou mais subsídios para sua construção no primeiro momento das discussões, nos dois grupos, o que chamou a atenção da pesquisadora.

Cabe salientar que a opção pela abordagem qualitativa de pesquisa dá oportunidade para a construção de categorias que não podem ser previamente “escolhidas” pelo pesquisador.

Objetivar a dimensão subjetiva desses dados é imprescindível. Assim, construir pré-indicadores, indicadores e depois categorias foi um exercício de leitura minucioso, um vai e vem dos dados para os questionamentos, o que culminou em material capaz de justificar todo o processo da pesquisa.

Como pesquisadora, após a experiência com essa pesquisa e diante dos objetivos propostos, compreendo que não haveria outra abordagem para conduzir a metodologia dessa tese.

Em relação à opção pelo grupo de discussão, posso dizer que foi para mim também uma forma de identificação pessoal com o método, pois me ajudou a compreender como os grupos se sentiam em relação à temática. Pude perceber nos gestos, nos olhares, na vontade de falar sobre suas experiências uma grande sintonia, o que para mim configurou-se em um ponto positivo, diante do turbilhão que é a fase de coleta de dados de uma pesquisa.

Outro ponto a salientar é que o grupo foi transformando opiniões pessoais em coletivas, ratificando, acrescentando, discordando, lembrando-se de momentos específicos, o que ofereceu rico material para a análise.

Por último, em relação à construção das categorias, fica a constatação de que outros pontos poderiam ser abordados diante dos dados coletados, outras categorias poderiam ser construídas. No entanto, neste momento, o foco se volta para os objetivos da pesquisa.

Como já havia colocado anteriormente, foram coletadas informações sobre os integrantes dos grupos de discussão para poder caracterizá-los.

Os membros dos grupos de discussão, no caso do PROLIJ, encontram-se todas as semanas para desenvolver as atividades pertinentes ao programa e do PROLER participam e acompanham o programa por meio da inserção em projetos vinculados ao programa.

A breve análise que segue conjuga, de forma geral, os dados coletados por meio dos formulários entregues aos participantes, antes do início das discussões dos grupos e o primeiro olhar sobre as discussões que se seguiram.

Após a leitura dos dados desses formulários, aliaram-se as informações das discussões e puderam ser construídas as primeiras conclusões sobre quais poderiam ser os pré-indicadores e indicadores de análise. Esse movimento foi uma boa descoberta, pois foi imprescindível para outras leituras que ajudaram a construir as categorias.

Considerando a faixa etária e o tempo de formação, as discussões foram ricas, pois houve possibilidades da troca de experiências e da observação de como a participação no programa foi contribuindo para a atuação dos egressos em seus espaços de trabalho.

Em relação ao tempo de atuação no programa, houve variação entre 04 a 15 anos. Percebeu-se que quanto mais tempo ligado ao programa, mais segurança havia nas colocações, pois mais experiências havia para relatar tanto dos sucessos como dos insucessos no decorrer da carreira.

Referente aos níveis nos quais atuam esses professores, percebeu-se que quanto maior o tempo de conclusão da graduados, maior a possibilidade encaminhar suas carreiras para a docência no Ensino Superior – Graduação e Pós-Graduação, mesmo que um dos integrantes, há mais tempo graduado, atue somente no Ensino Fundamental.

Quando perguntados sobre quais foram as atividades consideradas por eles mais relevantes durante a participação no programa, todos os integrantes dos grupos apontaram a “contação de histórias”. A escolha das atividades foi livre, não havendo indicação para que fizessem escolhas entre uma ou outra atividade. A “contação de histórias” foi citada, nos grupos de discussão, como importante para a desenvoltura dos professores diante da sala de aula e para a construção de atividades criativas.

Houve quatro indicações para a “análise e seleção de textos” e quatro para “participação em eventos” do programa. Três apontaram as “pesquisas sobre leitura e literatura”. Duas, a “participação em publicação” e outras duas apontaram que os “temas desenvolvidos nos programas compuseram o tema dos seus trabalhos de conclusão de estágios - TCEs”.

Sobre a atividade de análise e seleção de livros infantis, foi dada importância no que se refere à liberdade dada pelos coordenadores quando da escolha dos livros com os quais o acadêmico trabalharia nas contações. O acadêmico poderia escolher a obra com a qual se identificasse pessoalmente, sem esquecer, a “qualidade” literária do texto.

A participação em eventos e publicações foi destacada por garantir a continuidade da integração aos programas, assim como auxiliar no desenvolvimento profissional do docente, mantendo-o informado sobre os temas de sua área.

A influência na construção de TCEs mostra que o programa está inserido no cotidiano do acadêmico. Quando os temas foram sobre leitura e literatura, as duas coordenadoras aparecem como orientadoras dos trabalhos.

Os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e, após aceitarem integrar os grupos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. A assinatura do TCLE ocorreu antes de se iniciar as entrevistas/discussões, de forma a assegurar os princípios éticos os quais são especificados na Resolução CNS 196/96.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
Guimarães Rosa.

De posse da transcrição das falas dos dois grupos de discussão, compostos por professores egressos do curso de Letras, e das entrevistas com as professoras coordenadoras dos dois programas de Extensão, PROLER e PROLIJ, vinculados ao curso de Letras, iniciou-se a análise sistemática dos dados coletados. As indicações de Lüdke e André (2001, p. 48) sobre análise de dados foram tomadas como referência:

Analisar dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

No primeiro momento desta pesquisa, foram feitas leituras “flutuantes” dos dados coletados, “que são leituras sucessivas e que devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes.” (LÜDKE e ANDRÉ, 2001, p. 48).

As “falas” consideradas relevantes foram tarjadas com cores; a cada nova leitura, se houvesse percepção de que esse ou aquele depoimento poderia compor pré-indicadores, era tarjado. Quatro cores foram utilizadas o que auxiliou muito no momento da definição dos indicadores.

No segundo momento, foi feita análise das “falas” tarjadas e, a partir desses novos recortes, foi feita uma leitura mais focada no objetivo geral deste trabalho que busca investigar as possíveis contribuições da extensão universitária no desenvolvimento profissional dos docentes.

No terceiro momento, foram criados indicadores que se voltaram para aspectos significativos considerando os objetivos de pesquisa. Esses indicadores apontavam, por exemplo, para o “manejo” da sala, para a vontade de criar novas formas de enfocar conteúdos específicos, para o desejo de crescer profissionalmente, para a oportunidade no mercado de trabalho e para a vontade de conhecer mais para poder conduzir melhor os temas na escola.

No quarto momento, após outras várias leituras dos pré-indicadores e dos indicadores, passou-se a buscar categorias que pudessem expressar o que os conteúdos das “falas” apontavam, considerando os fundamentos teóricos desta pesquisa.

Importante frisar que as entrevistas com as coordenadoras foram incluídas na análise de conteúdo, muitas vezes, para a ratificação das “falas” dos grupos de discussão.

As temáticas desenvolvidas pelos programas aos quais os participantes dos grupos de discussão estavam vinculados eram similares, ligadas à leitura, língua e literatura, o que facilitou a aproximação dos dados para análise.

Na apresentação dos dados há indicação do sujeito e de suas “falas”. Assim, ocorre com as “falas” das coordenadoras. Os egressos e as professoras coordenadoras receberam nomes fictícios.

Para que se pudesse chegar às categorias utilizadas nessa análise, houve muitas tentativas até que fossem definidas as que melhor representavam os conjuntos de dados. São elas:

- ✓ A extensão e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor
- ✓ A extensão e a autonomia do professor

Sabe-se que, em todas as carreiras, o profissional vai se constituindo a cada dia, mas considero de grande relevância que o “professor” perceba essa possibilidade; é somente por meio do contato com o universo real da escola que o “professor” poderá compreender como se dá essa constituição, mas para que ele caminhe nessa direção, precisa conhecer mais do que somente sua disciplina, precisa, sobretudo, compreender que tem um compromisso com a educação.

Zeichner (2003, p. 47), tratando do papel dos educadores, diz:

Os educadores precisam conhecer sua disciplina e saber transformá-la de modo a ligá-la àquilo que os alunos já sabem, a fim de promover maior

compreensão. Precisam conhecer melhor os alunos – o que eles sabem e podem fazer, assim como recursos culturais que levam à sala de aula.

A posição de Zeichner (2003) tem uma relação com a fala da coordenadora de um dos programas de extensão, Prof.^a Tânia, que se refere às aprendizagens do aluno que participa de atividades de extensão junto às comunidades atendidas pelo programa. Atividades que, em grande parte, têm seu foco nas escolas da rede de ensino de Joinville e região onde, afinal, a grande maioria dos egressos, acaba por atuar. Ela diz:

A primeira aprendizagem é essa: que na comunidade há uma troca de conhecimentos e a comunidade não quer alguém que vá levar algo pronto. Essa eu acho que é a grande aprendizagem. Então a comunidade quer a troca e cada vez mais ela [comunidade] se percebe como dona do seu espaço e quer utilizar o seu espaço de uma forma diferente com a troca. Então eles sabem que essa troca vai fazer com que aquelas relações no espaço se transformem. Essa transformação é mútua e acontece tanto com aquele que é inserido, quanto com aquele que vai para o espaço. [...] Quando esse aluno vai para o seu estágio na escola, ele já faz o contato na escola de forma diferenciada, pois ele sabe que ele vai se inserir num espaço e que ele não é daquele espaço. Quanto melhor ele entender aquele espaço, a ação dele também vai ser mais compreendida, vai ter resultados melhores, a possibilidade desses resultados também será melhor [...] Eu também percebo que este aluno é mais sensível para mudar o seu projeto. Ele entende que projeto é projeto. O aluno que não tem essa inserção na comunidade vai com o projeto pronto e ele quer a fórceps aplicar o projeto, pois ele acha que o projeto é pensado, é maravilhoso e que vai fazer a diferença, então ele acredita numa utopia. Já o aluno que é inserido na comunidade percebe que todo o projeto é uma utopia, mas é uma utopia que vai se modificando a partir da troca.

Ao reportar-me à fala da Prof.^a Tânia, relaciono sua posição à de Imbernón (2011), quando defende a educação na vida e para a vida, mas para uma vida diferente e para superar as desigualdades sociais, em um movimento de superação de enfoques exclusivamente tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, abrindo-se para um enfoque mais relacional, com mais diálogo, mais cultural-contextual e comunitário.

Dessa forma, a extensão pode ser um espaço privilegiado para que essas relações se reforcem, mas, para que isso ocorra efetivamente, há que se compreender a extensão como atividade acadêmica. É o que afirma Nogueira (2001, p. 57):

Repensar a Extensão como atividade acadêmica significa colocá-la ao lado do Ensino e da Pesquisa, na cadeia de produção e difusão do

conhecimento. Significa entendê-la como o instrumento que vai possibilitar democratizar o conhecimento produzido e ensinado na Universidade e que vai atender às demandas mais urgentes da população.

Nos dias atuais, não há mais como compreender o ensino somente em relação a práticas focadas em um processo de “academização”, expressão usada por Formosinho (2009, p. 77). Este autor afirma que “a “academização” corresponde a um encerramento da academia sobre si, funcionando em circuito fechado, potencializando seus conflitos, em detrimento da interação com a comunidade para cuja promoção social contribui.”

Abrir as instituições de ensino para o diálogo, para a interação social, não pode significar, todavia, a ausência da pragmática que faz parte dos saberes e fazeres nos cursos de formação, principalmente quando tratamos dos cursos de formação inicial de professores, mas seria importante buscar dentro e fora da academia outras formas de abordar temas que vêm sendo desconsiderados em função das especificidades dos cursos de licenciatura, por exemplo.

Segundo Marcelo (2009, p. 8) o conhecimento “tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem para os alunos.”

Entretanto, a posse somente de saberes específicos, principalmente no caso da docência, não é suficiente para atingir os alunos, mesmo porque, como afirma Formosinho (2009, p. 95)

[...] a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores. Não acontece isso com outras profissões. O professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber profissional. Isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz. Essa transmissão da própria base de legitimidade do saber ocorre na formação de outras profissões apenas no momento do estágio prático – por exemplo, o veterinário orientador da formação prática de outros veterinários utiliza a sua própria prática médica como um dos mais importantes instrumentos de formação prática, mas o mesmo não acontece aos professores das disciplinas teóricas do curso.

Quando há referência aos saberes específicos da profissão, em nenhum momento há aqui uma negação desses saberes, pois é por meio deles que o professor inicia sua trajetória na profissão; é por meio das especificidades que ele

consegue se inserir na escola. É por meio de seu desenvolvimento profissional que ele vai se constituindo como docente; esse desenvolvimento profissional passa por estudos das especificidades da área para a qual o professor vem se preparando, cursando a licenciatura, por exemplo, que ele escolheu para se graduar.

Todavia, para que haja uma formação integral, que discuta não somente as especificidades de cada área, é que considero o espaço oferecido ao acadêmico, por meio da extensão, como capaz de contribuir para esse desenvolvimento. Nessa direção, Souza e Almeida (2011, p. 241) afirmam que

A extensão universitária, como componente da tríade ensino, pesquisa e extensão, deve despertar a necessidade no indivíduo de aprender a ler o mundo, olhá-lo, interpretá-lo e ressignificar sua vida, a do seu entorno e a da própria humanidade. Essa relação dialética entre o sujeito e a história não vem sendo apenas um instrumento a mais de transmissão ou transferência de técnicas ou conhecimentos, mas, além disso, de transformação e de construção social.

Em relação à formação inicial, Formosinho chama a atenção para a prática dos professores formadores que, segundo ele, pode ter efeitos (de) formativos:

Se boa parte dos processos usados nas disciplinas dos cursos de formação de professores podem ser sintetizadas na fórmula “aulas expositivas + testes” (ou, na versão melhorada, “aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final”), é natural que os futuros professores considerem estes métodos como os métodos naturais de ensinar, confirmando, assim, as suas já bem internalizadas concepções de professor, de ensino e aprendizagem. (FORMOSINHO, 2009, p. 83)

Assim, é bom não perder de vista o que o próprio Formosinho diz sobre a docência como uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores.

A observação desse comportamento passa a ser componente significativo na direção da construção de práticas individuais dos acadêmicos em formação e/ou em desenvolvimento profissional. Quanto mais tecnicistas e reprodutoras do conhecimento forem as práticas dos professores formadores, mais serão reforçados os modelos que ratificam a ‘academização’ na formação de professores.

4.1 A extensão e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor

Partindo do pressuposto de que a Extensão pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e considerando que em suas experiências de aluno vão se desenvolvendo representações sobre a docência e sobre o que é ser professor, vejamos o que diz Carla

[...] eu sempre fui uma pessoa muito tímida. Eu sempre fui uma adolescente muito tímida, então essa relação com as histórias, de ter que apresentar, de ter que estar na frente de pessoas que eu nunca vi e ter que expor as histórias, isso ajudou muito. Eu já lecionava para a Educação Infantil, mas eu tinha aquela perspectiva de lecionar para pessoas maiores, para adultos, para jovens... Eu queria crescer profissionalmente, mas eu tinha essa questão da timidez muito forte, então o Proler me auxiliou muito para essa questão pessoal da timidez.

Para Carla, a questão de saber se colocar diante de seus alunos é fator importante para a prática docente. Ela considera a timidez como um entrave para sua atividade em sala de aula. Entende que a experiência com a “contação de histórias”, obtida por meio de atividades do programa, aprimorou seu desempenho diante dos alunos. Importante apontar também que embora ela já tivesse experiência na educação infantil queria se preparar para lecionar para adultos, o que exigiria, segundo suas representações, maior desinibição, talvez por considerar, que o diálogo com alunos “mais velhos” devesse ser mais elaborado ou que, talvez, exigisse outra postura.

Ana apresenta “fala” recorrente na questão da timidez:

Eu vejo que durante e após, pois eu também já tive e tenho, apesar de já ter superado bastante essa questão da timidez, eu acho que, acho não, pois eu tive sempre muito apoio do grupo e dos colegas que participavam e da professora Tânia também... Também teve a questão do interesse, do pesquisar, do buscar livros, métodos diferentes para chamar a atenção dos ouvintes... Na minha prática, pois hoje eu atuo como professora do SAEDE, que é o Serviço de Atendimento Educacional Especializado, então eu trabalho somente com alunos que têm diagnósticos de deficiência intelectual, então por trabalhar no contra-turno, eu tenho que trazer questões relacionadas ao dia-a-dia, que são os temas que eu trabalho. Para isso, eu tenho que buscar livros, músicas, métodos para motivá-los e relacionar tudo isso também à memória, à atenção... Então eu vejo que isso me ajudou bastante no geral, pois tem a questão do saber buscar esses recursos. Eu vejo um amadurecimento como um todo.

Ana considera a participação e a ajuda do grupo fundamentais para seu amadurecimento e reconhece que esse amadurecimento foi importante para sua atividade docente atual, como se as práticas do grupo de extensão pudessem servir de motivação para seu dia-a-dia. Ela julga que saber buscar elementos novos para desenvolver sua prática também foi resultado de sua participação no programa e que seu amadurecimento foi resultado do movimento exigido pelas atividades de extensão naquele momento.

Reforça-se aqui a experiência como alicerce da construção da competência profissional.

Betina também se refere à contribuição do programa para vencer a timidez:

O Programa contribuiu também para a minha timidez, pois, por incrível que pareça, eu era uma pessoa tímida, e eu sempre gostei de contar histórias. Eu subia na cadeira – até pelo meu tamanho e para os alunos me enxergarem – e nós fazíamos bastante coisa diferente em sala de aula. Eu ia para fora da sala de aula para contar histórias e para dar uma aula de língua portuguesa, para explicar a gramática lá fora no jardim, ou no pátio. Eu sempre gostei de aulas bem dinâmicas. Isso, eu posso dizer, com certeza, que foi por causa dos programas que eu participei no Proler, que me fizeram ter coragem e audácia para fazer aulas diferentes.

Quando Betina afirma que já havia sido uma pessoa tímida, mas as atividades desenvolvidas por ela nas contações de história deram condições de coragem e ousadia para fazer aulas diferentes, percebe-se que a questão da busca pelo desempenho diante dos alunos, é vista como um desafio, um avanço na forma de enfrentar as atividades da docência no cotidiano “simples” da sala de aula. E que fazer aulas diferentes faz parte do cativar os alunos para as especificidades de cada área. Quando ela fala de “coragem” e “ousadia” denota que considera importante a novidade, a criatividade, o fazer diferente como boa prática em sala de aula.

Quando foi feita a entrevista com a coordenadora Tânia, ouvimos a seguinte colocação:

O envolvimento é bastante interessante. O “Univille na Comunidade” propicia uma vinda da comunidade para a instituição e há possibilidade de mostrar como é possível trabalhar as histórias numa dimensão mais esteticamente elaborada. Então quando acontece a semana, nós fazemos uma programação com os alunos bolsistas e extensionistas e também com os que são vinculados ao Artigo 170, dependendo da disponibilidade deles. Eu tenho percebido que, normalmente, eles aderem a essas ações, na medida da disponibilidade, pois nós percebemos que, quando o trabalho é em grupo, se fortifica a inserção e dá para mostrar a variação de percepção das histórias.

A contação de histórias funciona também como troca dentro do grupo e não somente para uma ação específica de sala de aula, mas como uma forma de diálogo com comunidades que vêm à instituição por ocasião do aniversário que comemora a passagem da IES para o status de universidade. Nessa atividade à qual se referia a coordenadora Tânia, os acadêmicos das licenciaturas atendem a grupos das escolas da região e o contato, no caso dos programas de leitura e literatura, muitas vezes, é por meio de contações de histórias.

Esta atividade, no decorrer da formação inicial faz com que os alunos se aproximem da prática docente ao terem oportunidade de se relacionar com os grupos com os quais eles vão atuar como professores. Quando Ana, Betina e Carla referem-se a ter vencido a timidez, talvez não fosse tão simples, caso não tivessem tido experiências prévias, que as prepararam, de forma diferenciada, para o exercício da docência.

É fato também que Ana, Betina e Carla acreditam que uma das qualidades do professor é ser extrovertido, se não, no mínimo, comunicativo. Isso nos reporta à fala de Formosinho ao enfatizar a docência como uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos professores. Sem dúvida, a crença expressa pelas participantes de que o professor deve, no mínimo, ser comunicativo, vem da observação dos seus mestres.

Focando ainda nas contribuições das atividades de extensão para melhor desempenho dos futuros professores, observa-se que a participação nestas atividades surgiu de um desejo de viver a vida universitária de forma mais ampla.

Vejamos a fala de Diana quando descreve como iniciou suas atividades no programa:

Eu iniciei enquanto graduanda. Eu iniciei quando eu vi o Eduardo apresentar o Projeto de Pesquisa, como pibiqueiro, ou participando de uma Pesquisa da Sandra, mas agora eu não lembro. Foi quando eu participei de um seminário e eu vi a possibilidade de ser graduanda de um curso e ver a universidade em outra perspectiva, além de vir às aulas somente na parte da noite. Foi aí que eu abordei a professora Sandra e falei da vontade que eu tinha de desenvolver um Projeto.

Pode-se perceber aqui que Diana vislumbrava atividades para além das que já “recebia” na sala de aula. Ela percebeu a possibilidade de fazer projetos e ver sua formação sob outra perspectiva. Esse desejo nasceu da possibilidade de contato

com outras formas de aprender e do espaço oferecido pela Universidade, como um todo.

A colocação de Diana vai ao encontro da fala de Eduardo que discorre sobre um desejo que já havia antes mesmo de sua entrada no curso de Letras, mas que foi acolhido quando ele percebeu que poderia agregar seu desejo pessoal à sua prática como futuro professor. Ele comenta que já tinha amigos em outros anos do curso e como falavam sempre da professora Sandra, mais ainda ele se interessou em participar do programa.

Então vejamos o que Eduardo diz de quando foi procurar Sandra para se integrar às atividades de extensão. Ele pergunta:

Professora, eu não sei o que a professora faz, mas o pessoal gosta muito da senhora e eu queria trabalhar com a senhora. A senhora vai dar algum curso por aqui, ou alguma coisa assim?

Sandra responde:

Ah, eu não me lembro, mas eu acho que aqui não. Vai ter um congresso em Florianópolis, é um seminário de Letras que eu vou participar. Vocês não querem contar histórias comigo?

Eduardo responde:

Então nós começamos a contar histórias e eu estava lá de metido, pois eu estava no primeiro ano. Eu tinha recém- começado na universidade. Eu ouvi a palestra da Sandra e eu fiquei encantado. Eu pensei: Nossa! É isso que eu quero fazer. Eu já me descobri. Então eu propus fazer alguma coisa com ela. Qualquer coisa que eu pudesse ficar ao lado dela para aprender.

Cabe aqui ressaltar a importância do trabalho que já vinha sendo desenvolvido por Sandra, a ponto de Diana e Eduardo irem procurá-la para dizer da vontade de se integrar às atividades que ela desenvolvia dentro e fora da sala de aula. Eduardo e Diana fazem parte do programa há 15 anos.

Quando Eduardo afirma que “Então eu propus fazer alguma coisa com ela. Qualquer coisa que eu pudesse ficar ao lado dela para aprender” externa o desejo de aprender com Sandra a partir de relações interpessoais anunciadas por seus amigos. “Eu não sei o que a professora faz, mas o pessoal gosta muito.” Cabe aqui destacar a importância da abertura para o diálogo com os acadêmicos e a

importância das atividades que os professores exercem fora da sala de aula, seja por meio de atividades de extensão ou de pesquisa.

Essa relação entre Diana, Eduardo e Sandra exemplifica, também, o que acredito ser a premissa básica para efetuar a indissociabilidade que

[...] reside na afirmação de que o ensino, a pesquisa e a extensão não devem ser compreendidos como atividades distintas, mas sim como exigência intrínseca para a formação de um paradigma de universidade. A extensão, então, deve ser entendida também como atividade fim da universidade e, sobretudo, como um meio para a atuação docente. (OLIVEIRA e GARCIA, 2009, p. 114)

Durante as discussões, houve um momento em que todos trocavam memórias de suas experiências, ouviu-se a fala de Gabriel:

Eu acho que, sem medo algum, eu posso dizer que eu não seria o professor que eu sou hoje sem ter passado pelo programa. É impossível e eu não consigo ver essa possibilidade. Eu acho que por essa situação da troca com o grupo, da Pesquisa que nós fazíamos lá dentro, da análise que nós fazíamos das obras, de não deixar a teoria de lado, mas de quando aplicá-la, ter o máximo cuidado para ver se aquele receptor, se aquele leitor recebia aquela obra da mesma maneira... Às vezes nós nos desmontamos totalmente diante de uma leitura. Você imagina uma coisa, nós passávamos por inúmeras teorias, sempre muito bem aplicáveis, obviamente, mas você chega em sala de aula e esse leitor não recebe assim, mas recebe de uma outra forma.

Gabriel credita seu crescimento pessoal “às trocas” com o grupo que teriam dado a ele um diferencial ante os desafios da profissão. E quando surge a afirmação “eu não seria o professor que sou hoje”, observa-se que ele está satisfeito com seu desempenho ou, pelo menos, tem a percepção de que sua condição é melhor do que se não houvesse tido contato com o programa e suas atividades.

Quando ele afirma: “Você imagina uma coisa, nós passávamos por inúmeras teorias, sempre muito bem aplicáveis, obviamente, mas você chega em sala de aula e esse leitor não recebe assim, mas recebe de outra forma”, ele dá um exemplo do que considera uma boa prática de docência, que é aquela que aceita os outros olhares possíveis sobre os conhecimentos, que dialoga com seus alunos e, sobretudo, é capaz de perceber que esse movimento é necessário.

A percepção de Gabriel “eu não seria o professor que sou hoje” leva-nos a Gatti (1996) quando ela trata do movimento de transformação pelo qual sempre passa o ser humano, no processo de constituição de sua identidade.

Em determinado momento das discussões, surgiu uma fala que remete à atuação dos membros do grupo nos espaços em que atuam hoje. Diana diz:

Nós acabamos nos tornando pontos de apoio nos espaços onde nós atuamos. Eu tenho certeza que para Flávia também é assim lá no [...], assim como Gabriel é assim lá no [...] e em outros espaços que ele atua. Nós somos ponto de referência. As pessoas vêm perguntar: “O que eu dou de presente para o meu afilhado? Para criança que tem tal idade? Para criança que não lê? Para criança que tem dez anos, o que eu dou?” As pessoas veem em nossa pessoa um ponto para indicações e seleção de livros para poder indicar. Então isso é um diferencial.

Essa fala de Diana encaminha para questões importantes, pois o grupo recebe o reconhecimento que surge a partir das competências desenvolvidas internamente no programa, mas que chegam às mais diversas instâncias. Esse movimento escapa à academização a que refere Formosinho (2009) e promove um diálogo para além do espaço formal de atuação docente, estende-se à sociedade.

Menezes (2010, p. 14 - 15) ratifica a importância dessas vivências junto à extensão:

O que se pretende com a vivência extensionista é gerar nas pessoas uma capacidade de expressão que gera vínculos afetivos, que desenvolve a capacidade de criar, de enxergar o belo a partir dos afetos. Expressar-se criativamente é estar em um processo permanente de construção de si mesmo, na relação com o outro dentro de um movimento revelador do sentimento do belo, do harmonioso.

Nessa linha de argumentação, ouvimos novamente a fala de Eduardo em relação às atividades do grupo:

Nós fazemos uma média de uma viagem internacional por ano para validar tudo o que nós pesquisamos em congressos internacionais. Nós já fomos desde Cuba, Irã, Índia, China, países dos mais exóticos aos mais tradicionais, mais no centro Europa, América... Então eu acho que essa prática de estender não só para a comunidade local, mais próxima, mais imediata, que está aqui nos cercando, mas estender para uma comunidade que efetivamente não tem nada a ver com a nossa cultura também é um desafio. Esse é um duplo desafio, pois é um desafio profissional, uma vez que eu tenho que dar conta disso teoricamente, como pesquisador e como extensionista, pois eu estou indo para uma comunidade que, para começar, não fala o meu idioma, não tem as mesmas crenças que eu, tem valores – principalmente esses países que eu nomeiei, que são mais exóticos – completamente distintos e você vai falar de algo que é literatura. Então essa é uma prática não somente profissional, mas também pessoal e é uma extensão para um tipo de comunidade muito específico.

A percepção em relação às práticas profissionais e pessoais se vincula também a desafios da docência na atualidade. Para Eduardo, levar as discussões do grupo para outras culturas aparece como experiência significativa diante das demandas atuais do que se quer ser como professor e do que a sociedade espera desses profissionais. Alia-se, assim, de forma indissociável a questão pessoal e a questão profissional.

Sandra comenta, em sua entrevista, quando fala das relações de amizade que acabaram surgindo dentro do programa: que isso foi uma coisa muito humana e que não ficava somente no nível intelectual, mas que tinha essa coisa da amizade e da família envolvida:

Então parece que ele (o PROLIJ) tem – pelo que as pessoas demonstram de fora – um andar muito diferenciado e as pessoas querem que outros projetos funcionem mais ou menos assim. Se até no exterior tem gente que quer seguir os nossos caminhos, como por exemplo esse grupo que queria fazer uma coisa tão simples como o amigo secreto, mas é porque nós postamos o nome do livro que cada um recebeu, porque recebeu aquele livro, de quem recebeu... Então o que eles comentaram é que isso foi uma coisa muito humana e que não ficava somente no nível intelectual, mas que tinha essa coisa da amizade e da família envolvida nessa pesquisa. No amigo secreto, a maioria ganhou livros conforme o que nós estávamos pesquisando mesmo. Então essas são histórias do Prolij que nós consideramos muito legais.

Essa fala remete ao que Menezes (2010) afirma sobre as vivências de extensão serem espaços para vínculos afetivos e capacidade para expressão criativa.

Outra experiência citada durante as discussões faz referência a um trabalho desenvolvido por Flávia já em curso de Pós-graduação, a partir de atividade desenvolvida pelo programa. Flávia relembra:

Em 1998, nós fizemos um trabalho em cima da obra de Monteiro Lobato, especificamente nas Reinações de Narizinho, e a minha monografia foi então toda em cima de Lobato. Eu então escolhi uma turma com a qual eu trabalhei – eu não vou usar o termo exaustivamente – mas nós trabalhamos muito com Monteiro Lobato. Nós trabalhamos com vídeos, com leituras, com toda a parte de contação de histórias, e os meus alunos da época realmente amaram fazer isso. Naquele ano, em 1998, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, como era o centenário da morte de Lobato, eles fizeram um concurso: “Uma carta para Lobato.” Eu lembro do prazo estar vencendo e eu querer recolher todos os trabalhos daquela turma – que eu fazia até em função da monografia – eu queria recolher todos os trabalhos, todas as cartas que eles iriam enviar para esse concurso, pois eu achava que eles estavam realmente aptos a participar, já que eles tinham trabalhado tanto e gostado tanto. Nós tivemos a felicidade de termos naquela turma um menino que ficou entre os cinco do Brasil. Eu lembro que

foram três mil e setecentas crianças e esse menino foi um dos cinco do Brasil. Isso foi muito legal, pois foi nesse ano também que eu terminei a minha monografia. Mesmo que você termine a sua monografia e tem toda essa parte boa de você chegar ao final de um trabalho, mas aquela premiação daquele aluno foi uma coisa assim que foi um fecho muito gratificante para tudo aquilo.

Flávia aliou sua pesquisa monográfica sobre Lobato, orientada por Sandra, à sua prática docente efetiva, mas a relevância dada por ela ao trabalho de seus alunos foi marcante. Ela conseguiu o comprometimento de seus alunos e gerou um movimento de “alegria” que chegou a todos quando o trabalho de um deles foi indicado como um dos cinco melhores do Brasil.

Percebe-se no depoimento de Flávia o compromisso com a aplicação de seus estudos para além do término de sua monografia e, também, o direcionamento sensível ao encontro de uma práxis.

Continuando, ouve-se o que diz Diana sobre a participação no programa:

Nós ficamos nos espiando diferente, nós nos conhecemos diferente. “Puxa! Eu nunca imaginei pensar isso que eu estou pensando.” Então melhorar a nossa humanidade já é uma coisa de grandeza singular, pois nós vivemos num mundo tão acelerado e tão cheio de coisas [...]. Pelo menos uma vez por semana nós tivemos tempo para a contemplação de um texto, ou a contemplação de uma poesia, de uma palavra, ou do outro mesmo. [...] Há um respeito muito grande pelo ser humano que está ali dentro. Então nós acabamos também nos olhando mais enquanto ser humano, se respeitando mais e como consequência, respeitando mais os que estão em torno. Então é isso.

Esse “espiar-se” diferente, “melhorar nossa humanidade” nasce em razão do homem ser um ser de relações. Freire (2006b, p. 37) diz que

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir-se entre um eu e um não eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se, de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. [...] Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo. [...] O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo.

As relações e a participação no programa de extensão permitem, no ponto de vista de Diana, espaço para “contemplação de uma poesia, de uma palavra ou do outro mesmo”. Existe espaço para ser e estar no mundo.

As atividades de extensão desenvolvidas na universidade fazem parte da formação inicial para a docência, na qual o acadêmico entra em contato com diversas ações além das que estão dispostas no currículo específico de sua formação.

Para Imbernón (2000, p. 63), a formação inicial deve dotar o professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e **peçoal** (grifo meu) e deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade.

O grifo em “peçoal” se dá porque acredito que essa questão deva ser considerada quando, na formação inicial, deseja-se pensar os sujeitos como sujeitos de suas próprias histórias, os quais precisam continuar escrevendo essas histórias. E esse enredo precisa ser alimentado por temas que possam ir além da técnica, das especificidades dos conteúdos ofertados nos cursos por meio do ensino. Há necessidade da integração com a pesquisa e com a extensão, que podem ser ferramentas fortes na direção da formação dos futuros professores.

Nóvoa (2000, p. 17) assim se refere quando trata do peçoal e profissional no exercício da docência:

Eis-nos de novo face à *peçoal* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* peçoal.

Assim, vencer a timidez, ter segurança para ousar, para aventurar-se em práticas lúdicas, sentir-se reconhecido em seus espaços de atuação, ser desafiado em suas práticas cotidianas, orgulhar-se do trabalho que é capaz de desenvolver, saber-se no mundo, enfim, são sentimentos que dizem respeito ao desenvolvimento da peçoal e do profissional. Os acadêmicos dão vários exemplos em que reconhecem este crescimento

Mas não apenas os acadêmicos. Os docentes que coordenaram as atividades também dão testemunham estas contribuições.

Freire (2011, p. 23) afirma “que se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem e deve ser comprometido por si mesmo”.

Tal comprometimento se dá, sem dúvida, quando se tem um papel no mundo e na profissão; e que se tenha clareza de que um papel está no outro e vice-versa.

Quando o grupo foi indagado sobre a contribuição do programa de extensão para sua formação como docente, Carla comenta que Tânia foi sua orientadora no Trabalho de Conclusão de Estágio e que, após a conclusão do curso, se afastou do programa apesar de ter participado, por um curto espaço de tempo, da contação de histórias e, em 2009, retomou o contato:

Quando eu terminei o curso, durante um ano depois eu continuei indo aos domingos, até que eu comecei a ter outras atividades e acabei me afastando. Depois de um tempo, eu acabei retornando ao programa de novo. Então desde 2002, eu estive direto com o programa. Depois vieram as questões de trabalho e questões pessoais que fizeram eu me afastar do programa por um tempo, mas sempre tentando participar pelo menos do encontro ou até participar de atividades quando tinham as contações e as mostras do programa. Nessa parte eu participava como professora, levando os meus alunos. Quando eu fui para a Biblioteca Pública, em 2009, eu retornei para o programa como parte do grupo do comitê. Esse grupo se reúne geralmente uma vez por mês, ou a cada dois meses, para discutir algumas atividades, como o encontro, que acontece geralmente em setembro, a Mostra, que geralmente acontece em abril, na Feira do Livro... Além de participar de atividades de leitura, de cursos para professores... Então eu acabei retornando e ingressei no mestrado. No mestrado, a professora Tânia é minha orientadora novamente, então tem toda uma pesquisa em cima. Agora nós também estamos com um grupo de pesquisa, que seria "Imbricamentos de Linguagem", e sempre em volta do programa também.

O que está sendo focado aqui é o retorno do egresso de graduação às atividades de extensão em função do espaço permanente de diálogo entre o programa e a comunidade. Esse diálogo com a comunidade, que também se dá por intermédio do Comitê do Programa, citado na fala de Carla, mantém professores, não somente os egressos da instituição, em contato com discussões pertinentes à área de atuação que, no caso desse programa, trata da leitura, da literatura e das várias linguagens.

Relevante ainda na fala de Carla é a explicação de que a proximidade com os programas abriu espaço para que ela ingressasse no mestrado, sob a orientação de Tânia.

Tânia, também orientou Betina que mantém contato até os dias atuais com a coordenadora, investindo em seu desenvolvimento profissional

Em 1999, quando eu estava no último ano de Letras, eu comecei a lecionar. Neste ano, eu lecionei em escolas estaduais e como eu já trabalhava desde

1998 com a contação de histórias, eu comecei a contar histórias em sala de aula também. Isso me ajudou bastante como professora. Depois, em 2009, eu entrei no mestrado e Tânia foi minha orientadora, então nós nos aproximamos novamente. Eu trabalhei com ela em 2010, no programa, ajudando nas atividades administrativas. Como a minha vida mudou, eu acabei me distanciando um pouco do programa, mas eu sempre estou em contato com a Tânia. Nós sempre conversamos por email e agora eu estou escrevendo um artigo, então eu sempre troco ideias com ela. Com certeza, o programa tem contribuído bastante com a minha vida profissional e intelectual. Isso só me fez crescer e me faz crescer dia a dia.

Os depoimentos acima exemplificam o vínculo criado com a coordenadora pelo envolvimento nas atividades de extensão e as contribuições para a docência.

Muitos são os casos em que os egressos das universidades a ela não retornam, embora haja cada vez mais necessidade de dar continuidade aos estudos, tendo em vista os avanços nas diversas áreas de conhecimento e a rapidez com que as informações chegam a todos.

Assim, criar o gosto por estudar, o gosto pela busca de alternativas para a vida pessoal e profissional passa a ser também compromisso da instituição formadora. Os projetos, os programas, os eventos científicos, enfim, uma gama de atividades que compõem o cotidiano das IES, podem ser estímulos para uma profissionalização contínua.

Vejamos a fala de Ana sobre o seu dia a dia como docente:

Eu participei [do programa] pela vontade de aprender e pelo gosto. Eu gostei do fato de fazer a contação e de ver aquela realidade. Eu também percebi que com um simples gesto você tocava não somente a criança que estava escutando a história em si, mas também a família. Também teve a questão do estudo e de quanto isso tem me ajudado no meu dia a dia como profissional, pois eu atuo na área de educação especial. Então a questão de relacionar a história, a oralidade... Isso tem me ajudado muito.

Pode-se perceber aqui uma contribuição bem evidente em sua prática, que no caso de Ana tem relevância considerável, já que ela tem apenas dois anos de experiência efetiva na docência.

Carla, que tem mais experiência na docência, assim se coloca:

Depois, com o tempo, como eu sempre tive muita vontade de trabalhar em biblioteca e eu sempre realizava atividades de contação de histórias com os meus alunos, todo ano eu tinha os projetos de leitura, eu via que nas escolas, às vezes, quem estava na biblioteca, muitas vezes, não tinha aquela sensibilidade. [...]

Foi então que em 2009 eu consegui ir para a Biblioteca Pública, na parte de literatura infanto-juvenil, então eu sou uma professora extraclasse do município e que faz a parte de incentivo à leitura na biblioteca. [...] Como eu trabalho também no período noturno com o Ensino Médio, os meus alunos acabam ganhando com isso, pois eu sempre procuro levá-los em saraus, em encontros de escritores, ou eu levo os escritores para a escola e eles sempre acabam se envolvendo em alguma atividade cultural. Agora, eu estou indo para uma outra etapa, que eu estou bem feliz, que é para trabalhar com a literatura infanto-juvenil em pós-graduação. Então agora eu estou passando por um outro estágio, que é o estágio no qual eu estou sentindo muita vontade de trabalhar também com os professores e com a própria formação dos professores.

Esta fala ratifica que o professor vai se constituindo no processo de ensinar. Vai conhecendo suas capacidades e acaba fazendo escolhas em relação a sua área de atuação dentro e fora da escola.

A fala de Carla ilustra o conceito de desenvolvimento profissional de Garcia (1999) que enfatiza a conotação de evolução e continuidade. Segundo o autor, esta denominação ajuda a superar a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Carla comenta ainda que tem participado das atividades do programa por meio da apresentação de “comunicações” durante os eventos abertos à comunidade e, mais especificamente, aos professores das diversas redes de ensino da cidade; Betina também trata de sua participação na apresentação de comunicações:

Sobre as Comunicações que Carla comentou, eu apresentei em 2009 uma Comunicação relacionada ao mestrado, sobre um projeto de pesquisa, e ontem eu conversei com Tânia e ela disse que está saindo um livro com essas Comunicações. Esse livro vai ser publicado nos anais, com os artigos. Então isso também é uma forma de nós estarmos publicando e mostrando para a comunidade o que nós fazemos.

Além de mostrar à comunidade o que se faz, movimento importante para se comunicar com ela, surge aqui novamente o que Marcelo Garcia (1999) entende por desenvolvimento profissional, uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. Acrescento que as soluções de nada valem sem o movimento de mão dupla com a sociedade.

Constatou-se que a experiência no programa está diretamente vinculada à profissionalização docente. Isso pode ser percebido quando Flávia fala que

Oficialmente, eu lembro mais do ano de 1998, mas em 1997 eu já estava lá com a intenção de fazer parte do grupo. Então de lá para cá também já são quase quinze anos. Eu vejo que nessas questões ligadas à literatura,

pensando na prática docente, é visível nessa minha trajetória mostrar o que o programa realmente significou para mim e tem significado. O que nós trabalhamos ali, automaticamente nós trabalhamos nos espaços nos quais nós atuamos e não tem como separar. Já que essas questões dizem respeito à leitura e a leitura tem muito a ver com a leitura que eu faço sobre a minha pessoa e sobre o mundo, então automaticamente isso reverte lá. [na sala de aula]

Nota-se que as atividades desenvolvidas no programa podem anunciar novas metodologias, outras formas de ver os conteúdos que circulam na escola. O reflexo disso se dá no professor que afeta os alunos, afeta a prática da sala de aula que pode gerar um movimento dentro da escola como um todo, porque esse professor “está no mundo e com o mundo”, como afirma Freire (2006b, p. 54)

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Vejamos o depoimento de Diana sobre como ela vê sua inserção no grupo e como o grupo a tem ajudado a ver o mundo, no sentido freireano:

Então, ao exercitarmos semanalmente a análise literária de textos é como se fosse um reflexo no nosso trabalho. Nós sempre temos essa prática de, ao abordar um texto, tomar um certo cuidado de como esse texto vai ser trabalhado, pois nós já trabalhamos com ele e ele não é só nosso, mas ele é do grupo. Então, com certeza, a leitura é uma leitura de leituras e não é uma leitura única. Então eu acredito que nós aprendemos muito.

A experiência de análise literária que Diana tem oportunidade de vivenciar no grupo a prepara para o exercício docente, além de fazê-la refletir sobre os compromissos de uma atividade coletiva.

Vejamos o que diz Gabriel:

Eu acho que eu reitero o dispositivo ligado. Ele não desliga mesmo e eu acho que o Programa de Pesquisa/Extensão contribui de uma forma que não tem volta. Eu acho que ele leva para a comunidade e para a sala de aula alguém que acendeu e não apaga. Você pode sair, daí você volta, você busca leituras semelhantes, você está sempre no blog vendo o que estão fazendo, então eu acho que ele contribui mesmo para a vida desse docente que um dia passou por lá.

Analisando o que afirma Gabriel sobre a relação com o programa, fica evidente que a marca deixada pela passagem de cada participante nas atividades de extensão são indeléveis. Segundo ele, os resultados desta passagem se fazem sentir na comunidade e na escola. O sujeito não será mais o mesmo. Quando ele se refere a “dispositivo ligado”, ele quer dizer que as marcas do programa em sua vida jamais se apagarão.

Eduardo conclui sua fala dizendo: “Então é mais do que só uma Pesquisa, é mais do que só uma Extensão, mas é uma Pesquisa que vira uma Extensão e que modifica não somente quem participa, como nós – agora eu falo como nós, pois eu acredito que isso seja do grupo – mas também modifica a comunidade. Isso faz uma marca e faz uma diferença.”

Cabe aqui o olhar de Sandra e Tânia para a questão do desenvolvimento profissional, tomando por base a experiência da coordenação dos programas. Sandra comenta a repercussão das atividades do programa:

Outro tipo de repercussão que eu vejo é o salto qualitativo e quantitativo no campo profissional de alguns participantes. Diana, Hélio e Eduardo, principalmente, são três meninos que começaram ali muito novinhos. Eduardo tinha 18 ou 19 anos quando começou dentro do programa e hoje ele é uma referência em todo o estado e até fora dele como um profissional que trabalha com Literatura Infantil e com contação de histórias. Hoje, Eduardo trabalha somente com isso. Diana também, ela já dá aulas em Cursos de Pós-graduação a partir da última pesquisa dela, que foi do Mestrado; e Hélio, que sempre trabalhou com a poesia e a ilustração, também está dando cursos por aí. Hélio criou essa escola chamada Persona e outro dia ele até deu um depoimento dizendo que essa escola tem muito a cara do programa e está indo “de vento em popa.” [...] Diana, por exemplo, que começou pesquisando ali dentro do programa quando ela estava no terceiro ano de Letras e ela foi ser coordenadora da parte de Literatura Infantil da Biblioteca Municipal por conta disso. Hoje, ela é praticamente uma menina e é diretora de todas as bibliotecas municipais de Joinville, que são 182. Então eu acho que essa repercussão não é só em relação à instituição, à Univille, ou ao programa, mas na vida dos integrantes também.

Quando Sandra se refere ao desenvolvimento profissional de integrantes do programa, sinaliza a existência de movimentos específicos de alguns membros na direção da inserção no mercado de trabalho, do reconhecimento profissional e da amplitude de ações que nasceram das discussões junto ao programa. Sobretudo, evidencia o desenvolvimento profissional como um processo que vai se constituindo passo a passo no exercício da profissão.

Essas atividades desenvolvidas junto ao programa tinham objetivos específicos e eram planejadas para atingi-los. Com certeza, dentre tais objetivos não havia um que explicitasse o desenvolvimento profissional dos participantes, mas, com certeza, o conhecimento absorvido durante tais atividades e durante o planejamento delas foi construindo uma articulação entre teoria e prática.

Tânia, não dá exemplos de integrantes específicos do programa, mas dá um depoimento sobre como compreende o movimento de crescimento a partir de contatos com a comunidade e o que isso pode representar para a formação inicial, promovida pela inserção em espaços comunitários, e para o desenvolvimento dos futuros professores, no espaço da escola:

Eu acho que qualquer bolsista, independente do Programa, o aluno que tem uma inserção na comunidade vai atuar profissionalmente de uma forma diferenciada. Ele vai perceber, no primeiro contato que ele vai ter com a comunidade, que a função dele não é transmitir conhecimento. A primeira aprendizagem é essa: que na comunidade há uma troca de conhecimentos e a comunidade não quer alguém que vá levar algo pronto. [...] Nessa troca é que há a construção. Então as relações se dão de uma forma diferenciada, elas se procedem de uma forma diferenciada. Eu também percebo que este aluno é mais sensível para mudar o seu projeto. Ele entende que projeto é projeto. [...] Então ele é mais sensível para mudar, ele é mais sensível para perceber a necessidade da mudança e que essa mudança é um aprendizado, que só com a mudança há aprendizado. Eu acho também que esse indivíduo vai percebendo que o poder é uma coisa limitada, que o poder é fluido, pois eu vejo que o aluno universitário sai para o estágio muito poderoso e muitas vezes ele se frustra, pois ele vê que na prática as coisas se diluem muito facilmente.

Tânia reconhece que o programa afeta o participante em uma atuação profissional diferenciada que deriva do entendimento de que não é possível construir conhecimento sem dialogar, sem criar uma interface com o outro, sem criar um compromisso profissional com ele.

A coordenadora faz ainda uma reflexão sobre a contribuição das atividades no desenvolvimento da sensibilidade e da flexibilidade para mudar. Ela acredita que quando os acadêmicos já estão inseridos em ações comunitárias, encaram com mais tranquilidade a possibilidade de rever suas posições e, por conseguinte, conseguem se relacionar melhor no ambiente de trabalho.

Freire (2001) assim vê esse movimento materializado no exemplo dado por Tânia:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. [...] O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Ao aprender com o movimento da comunidade em que está inserido, o acadêmico já sai “iniciado” para a profissão. Como se este contato prévio garantisse a ele uma passagem, um ritual de passagem para a realidade que o espera.

4.2 A extensão e a autonomia do professor

Para abordar essa questão, precisamos considerar primeiro, que os professores são diferentes entre si porque são seres complexos em sua constituição e identidade; segundo, são formados por instituições diferentes e em condições diferentes; e, terceiro, são afetados pela sociedade em que vivem e sofrem os movimentos dessa sociedade cotidianamente.

Em artigo sobre os professores e suas identidades, Gatti (1996) diz que a opção pelo “ser professor” passa por muitos caminhos durante a formação e, mesmo depois, traz em seu conjunto modos de conduzir-se no cotidiano de forma a aproximar-se de tendências, teorias, “modos de estar no mundo” que vão formando uma identidade profissional.

Percebe-se que muitos discursos generalizantes, que surgem quase invariavelmente do senso comum e da naturalização das práticas docentes, trazem um desejo intrínseco de formar professores de forma “igual” para que possam atuar igualmente com seus alunos e tenham identidades sempre convergentes e, ainda, neguem suas crenças e os lugares de onde vêm, já que precisam ensinar e só isso já justificaria “ser professor”.

A opção pelo magistério passa por questões de gênero, de segurança profissional, por salários, por jornada de trabalho, enfim, por “peças” que vão influenciar de forma direta e indireta a imagem do ser professor. Essas “peças”, por serem muitas vezes ignoradas na sua complexidade, acabam por gerar figuras

incompletas, negando um todo composto, sobretudo, por relações sociais que constroem os indivíduos.

Gatti (1996, p. 85) afirma que “A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional.”

Há que se considerar ainda as características das instituições de ensino, as políticas públicas para o magistério, enfim, todo o contexto que influencia e alimenta as “verdades” constitutivas da identidade docente. Há que se considerar, a partir desse contexto complexo, que o discurso generalizante afirma que “*os professores não mudam, não se atualizam, rejeitam inovações*” ou “*os professores resistem bravamente às interveniências externas*”. Esse discurso precisa ser analisado e criticado; o mais importante é entender como se constroem as identidades profissionais e, só a partir daí, poder pensar em mudanças e transformações reais, como afirma Gatti, (1996)

A transformação no fazer docente nasce da capacidade que o professor tem de refletir sobre o mundo do qual faz parte. A transformação nasce da mudança e mudar exige posicionamento crítico. Exige autonomia. Mudar algo é muito complexo. Qualquer movimento que desacomode o já posto gera angústia.

Freire diz que “o sujeito que se abre para o mundo e aos outros inaugura com um gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 2006b, p. 136)

Para que possamos nos abrir para o mundo, precisamos estar munidos de condições que nos assegurem um enfrentamento ético e responsável diante do novo paradigma da atualidade. Vivemos, cada vez mais, em um espaço fluido, com incertezas mais do que com certezas, com mais liberdade do que direcionamentos prontos e em companhia de “verdades” desconstruídas pela contemporaneidade. A partir dessa realidade, há, cada vez mais, a necessidade de se ter uma visão autônoma sobre o mundo e, especificamente, sobre o mundo da escola.

Quando pensamos sobre o sentido de liberdade, independência e autodeterminação em relação a nossa constituição como seres com humanidade, imediatamente nos aproximamos de um universo imenso de escolhas, de opções para encaminhar nossa vida.

Esta situação de incertezas, de escolhas amplas e de critérios fluidos culmina em um enorme desafio sobre a formação docente: que profissional formar para este mundo em constante mudança? Como formá-lo?

Imbernón (2011, p. 15) afirma que atualmente “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”.

A proposta de Imbernón sugere que sem pensar sobre a prática, não será possível a constituição de uma *práxis*. *Práxis* esta que somente é passível de entendimento quando o professor se reconhece como capaz de constituí-la com atitudes autônomas e emancipatórias.

Estas atitudes autônomas e emancipatórias surgem por meio de experiências oportunizadas aos aprendizes, ainda no período de formação, as quais permitem aos aprendizes a reflexão fundamentada que os ajudará a se adaptar aos desafios de sua profissão.

Freire (2006b, 38 - 39) diz que somente é possível ensinar se tivermos uma visão crítica sobre a *práxis*. Concebe a pessoa do professor formador como aquele que, por meio de diálogos e discussões com os “aprendizes”, deve fazer entender que o saber “ingênuo” precisa se substituído pelo saber “crítico”:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reincidir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Nesse sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado de leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Para aproximar essa máxima do cotidiano da escola, o professor precisa perceber que ele tem escolhas e uma história somente sua, que ele precisa sempre estar em mudança, em processo de eterno “vir a ser” e que o resultado dessa

equação pode dar a ele a autonomia e a liberdade de ser, pois a autonomia vai ser conquistada no exercício do trabalho, na vida profissional.

Partindo desse pressuposto, vejamos as falas dos participantes dos grupos de discussão sobre como a extensão pode contribuir para a autonomia docente.

Betina comenta sua participação no programa e como algumas atividades eram conduzidas nesse período:

Eu também fazia aulas e oficinas de leitura. [...] Quando nós não tínhamos um livro na escola, eu procurava solicitar, para ver se era comprado ou adquirido. Eu também sempre pedia opiniões e conversava aqui com a Tânia, para ver se ela tinha algum livro para me indicar, ou se ela tinha um livro melhor para eu levar para os alunos. [...] Depois eu trabalhei também com o supletivo e essa era uma área bem complicada, pois eles não tinham essa vontade de ler, até porque eles trabalhavam durante o dia e iam estudar à noite. Por ser supletivo, tinha que fazer tudo muito rápido mas, mesmo assim, eu ainda colocava uma vez por semana a aula de leitura, instigando eles a ler mesmo. Eu acredito que isso tudo aconteceu pelo fato de eu ter participado mesmo do Programa, pois se você não tem essa visão, você não vê a arte, mas você vê apenas a parte pedagógica. Você vai lá, dá a sua aula e pronto. Já quando você faz um Programa dentro da instituição, você acaba enxergando outras coisas e tendo outro olhar sobre os livros e sobre a própria literatura. Quem sai ganhando com isso, além de nós, são os alunos. Depois que eu estava fazendo o mestrado, eu tive a oportunidade de trabalhar com o Ensino Superior e eu trabalhei com alunos de Letras e de Pedagogia. Na Pedagogia, Letras não, pois era uma disciplina fora da literatura, então não tinha como, mas na Pedagogia, como era Prática de Leitura e Escrita, eu trabalhei bastante com a questão da literatura, então eu sempre estava levando livros para as alunas e foi bem bacana esse momento.

O que se pode perceber aqui é a atitude e a mobilização de Betina em relação à opção pelo ensino. Poderia ter aceitado a condição de somente se limitar ao conteúdo ou a livros já postos, no caso, da matéria ministrada por ela. Também, no caso do supletivo, travar uma relação descomprometida com o todo, negar a possibilidade de diálogo por meio da leitura com aquele grupo que já tinha que andar “muito rápido”. Mas, no seu julgamento, considerou importante que eles recebessem algo mais.

Quando lemos que “quem sai ganhando com isso, além de nós, são os alunos”, materializa-se a relação dialógica em uma frase simples, mas que denota um fazer responsável e ético: preciso me preparar para poder dialogar por meio de meu fazer com meus alunos.

Carla também comenta as oficinas que ocorrem durante os eventos do programa:

O que também acontece de um tempo para cá nos encontros do programa são as Comunicações. [...] Nas Comunicações eu comecei a expor as minhas pesquisas, que até então eu realizava, as deixava guardadinhas e não apresentava. [...] Agora também tem as práticas leitoras, que não são só de pesquisa científica, mas também de pesquisa nas escolas com a leitura. Então foi abrindo esses espaços também para a questão de que essas pesquisas e esses trabalhos pudessem ser apresentados em anais e em Comunicações.

Para ela, a exposição do resultado de suas pesquisas na escola recebia um espaço para a divulgação e para o diálogo com outros grupos. Os resultados ganhavam legitimidade dando a ela segurança para divulgá-los.

Em relação ao início de suas atividades no programa, Carla explica o voluntariado na extensão:

O interessante da extensão é que geralmente nós iniciamos como voluntários, então muitos acabam desistindo. Às vezes inicia-se com um grupo grande mas, como é voluntário – é claro que depois, como foi o meu caso, eu consegui uma bolsa por um tempo – mas depois continuou sendo voluntário. Para ser do grupo do comitê, você também tem que ser voluntário. Então envolve toda uma questão de ser voluntário e muitas pessoas às vezes não querem fazer esse trabalho de voluntário. As pessoas pensam muito na questão financeira e não pensam que esse voluntariado pode auxiliar na questão financeira também, pois depois isso vai te valorizando no profissional.

A fala de Carla revela sua opção pelo voluntariado, mas não considera sua atitude como algo “voluntarista”. Percebe em seu movimento possibilidades de crescimento. Acredita que o envolvimento nas atividades e as aprendizagens decorrentes podem resultar em ganho financeiro pela possibilidade de desenvolvimento profissional.

Ela comenta ainda que:

Depois, foi auxiliando cada vez mais na questão profissional, pois, por exemplo, teve uma vez que cheguei ao SESC para conseguir uma vaga que tinha lá e por eu ser voluntária do programa, aquilo auxiliou para eu conseguir a vaga. Isso também aconteceu em outras atividades, pois quando eu colocava que eu tinha sido voluntária do programa, aquilo já auxiliava para que eu conseguisse ser escolhida. Então isso sempre auxiliou na parte profissional.

Ter feito a opção pelo voluntariado, consciente do que estava realizando, deu a ela oportunidades de inclusão no mercado de trabalho. A autonomia para fazer escolhas tanto por espaços alternativos quanto para a sala de aula é fundamental,

pois tais experiências fazem parte do exercício para a cidadania que refletirá, sem dúvida, em uma postura ética e em sua prática como docente.

Vejamos o que Ana comenta também sobre o voluntariado como escolha pessoal e profissional, focando no conhecimento e na motivação para melhorar sua prática como docente, possibilitando movimentos mais autônomos e seguros na direção do ensinar/aprender:

Contribuindo com Carla, eu achei interessante a colocação dela, pois não é só a questão financeira, mas também do conhecimento. Eu acho que você amadurece muito profissionalmente, isso relacionado à questão da sua aula, do seu conhecimento, de trazer coisas novas, da motivação, de como trabalhar em sala...

Para Carla, o envolvimento no grupo aumenta os conhecimentos, a motivação, o preparo para a sala de aula e favorece o desenvolvimento profissional.

Carla comenta a sua liberdade na escolha dos livros que seriam “contados” e/ou lidos durante a atividade:

Só que essa questão da escolha... Essa questão da escolha era muito pessoal, pois cada um se identifica com determinada história de uma maneira diferente, então Tânia deixava isso bem livre. É claro que ela dava as orientações dela pelas questões literárias do livro, mas a escolha ela deixava para nós, pois cada um se toca diferente com o livro. Muitas vezes, se você chegar para mim e disser: “Conta essa história.” Se eu não me identifiquei com aquela história, eu não vou contar da mesma forma que eu contaria aquela história que eu me identifiquei. Então ela deixa isso muito à vontade para nós, o que é muito importante.

Quando Carla comenta que existe espaço para escolher a história que se quer contar, anuncia uma possibilidade – da opção por este ou por aquele modo de dividir e construir uma aula, uma prática em sala de aula.

O exemplo é simples, cotidiano, mas a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é um processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade.” (FREIRE, 2006b, p. 107)

Sobre as práticas pedagógicas autônomas, Formosinho (2009, p. 107) comenta o papel do estudante – de aluno da disciplina a futuro professor:

A assunção de uma cultura profissional de formação pressupõe considerar os estudantes, para além de alunos de disciplinas curriculares, como futuros ou potenciais professores, o que implica propor-lhes diferentes estratégias de aprendizagem.

Quanto mais autónoma e assumidamente profissional for a Prática Pedagógica, mais consciencializa os estudantes das realidades da escola. Esta consciencialização pode ser disfuncional, se a instituição separar a etapa académica de formação da etapa profissional, pois os potenciais professores, ainda durante a etapa académica, podem questionar a relevância para o seu futuro desempenho profissional do ensino ministrado.

Quando ele se refere a discussões para além das disciplinas curriculares durante a formação inicial do professor, imediatamente surge a possibilidade do diálogo e troca que ocorre comumente durante as atividades de extensão, que deveriam ser entendidas como elementos permanentes de desenvolvimento integral do futuro docente e dos futuros profissionais, de forma mais geral.

A extensão universitária poderia ocupar mais espaços no período da “Prática Pedagógica Inicial” que, segundo Formosinho (2009, p. 104), geralmente se restringe “a observação dos contextos (comunitários e escolares)”. Formosinho (2009, p. 105) entende que a prática pedagógica inicial qualificará a “Prática Pedagógica Final” que

é a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Seguindo com a análise das falas nos grupos de discussão, podemos perceber um movimento dialógico em relação aos objetos de estudo e de trabalho. As discussões em grupo fortalecem informações teóricas e respaldam as práticas, como diz Flávia:

[...] já havia na época uma preocupação em relação aos livros que eram voltados para esse público mais jovem, em termos de literatura, mas era um trabalho que ficava muito mais no “Por que não se deve?” do que “O que realmente se deve?” Eu acho que no programa nós temos essa oportunidade: “O que fazer?” Então nós vamos para as leituras sem esses melindres, sem essas couraças, nós estamos mais abertos e a própria coordenação nos leva e nos motiva a esse “debruçamento” sobre o texto. Palavras que já foram usadas aqui, eu gostaria de reforçar, que é a questão da equipe, a questão da troca, o quanto isso é importante, o quanto cada olhar faz com que o meu realmente seja revisitado, repensado, retomado e aquilo que Gabriel colocava ali, quando você chega na sala de aula e imagina muitas vezes que a recepção vai se dar de tal forma, pronto, você

encontra outra situação. Com isso, você vem para o grupo: “Gente, foi assim que aconteceu.” Então um novo olhar é lançado, uma nova estratégia é criada para realmente conseguir chegar até esse leitor e fazer com que ele, na verdade, se veja [...] Eu acho que a leitura vai te abrindo o olho para que você se dê conta das coisas e na troca isso é muito melhor. É muito mais fácil com a troca aqui e com a troca na sala de aula.

O diálogo promovido pela participação e discussão coletivas no programa criou condições de não só evidenciar como cada um compreendeu um texto; mas também possibilitar o confronto das visões pessoais com as do grupo. Isso, sem comprometer, de forma alguma, a autonomia de cada um.

O ir e vir das práticas para a troca no grupo vai garantindo um conhecimento gradual que alimenta os estudos sobre os temas da escola. Compreender que o movimento da escola é dialético e dialógico permite uma visão crítica sobre o fazer docente.

A condição do ser humano em estar no mundo, como conceitua Freire (2006) remete à percepção do compromisso com a profissão por um viés responsável, ético e crítico. Eduardo revela a sua percepção em relação a sua visão do que é “estar no mundo”:

Eu acho que uma das crenças que eu adquiri frequentando o programa nesses praticamente quinze anos foi a questão do investimento que o professor tem que ter. Essa é uma coisa que talvez não seja – eu não quero ser grosseiro ou leviano – mas talvez isso não seja da cultura do professor contemporâneo. É a questão de que eu preciso ter os meus livros, o meu repertório, eu preciso investir em viagens, eu preciso ficar por dentro de ler jornais, eu preciso frequentar outras linguagens...

Para Eduardo, o professor deve estar atento aos movimentos do cotidiano, estar sempre informado, atualizar-se sobre a profissão e o mundo que o rodeia. Ele credita à participação no programa a sua postura atual como pessoa e como profissional. É sua crença, como ela mesma coloca.

Diana, em relação à participação efetiva dos integrantes do programa em oficinas de aprendizagem durante o evento do Abril Mundo, acrescenta:

Nesse ano, nós tivemos uma inovação, pois os nossos pesquisadores foram convidados para ser “oficineiros”. [...] Então todos eles estenderam parte de sua aprendizagem e parte da sua carga construída teoricamente e literariamente dentro do programa. [...] Nós tínhamos pesquisadores ali que nunca tiveram essa possibilidade antes.

A oportunidade de enfrentar o desafio de ser “oficineira” no evento mais significativo do programa deu a Diana uma nova perspectiva em relação a seu desempenho profissional. Ela se viu capaz, e a outros do grupo, de enfrentar desafios novos, fundamentados por teorias e práticas discutidas nas reuniões do programa.

Esse pertencimento também gera segurança para continuar na busca do desenvolvimento profissional e perceber que se pode caminhar por meio das experiências novas, a passos mais seguros diante dos desafios da profissão. Quanto mais seguros nos sentimos, mais autônomos nos tornamos.

Cabe aqui, apresentarmos a fala de Tânia em relação à contribuição para a autonomia dos egressos/professores com base em sua participação junto ao programa de extensão:

Tânia salienta que:

Quando nós fazemos a seleção das histórias, a nossa preocupação é que o aluno internalize aquela história e que, acima de tudo, aquela história faça sentido para ele. [...] Então nós percebemos que os alunos também vão demarcando repertórios. Alguns se identificam mais com uma narrativa popular, outros se identificam com a narrativa voltada para a criança, outros se identificam com a narrativa de humor... Então eles vão criando o próprio repertório e isso faz também com que esses momentos atendam à diversidade do público, pois o público também vai ter essa diversidade de percepção do texto.

Quando Tânia comenta o repertório que vai sendo construído pelo acadêmico, mostra como é importante a possibilidade de escolha de modo que cada um crie seu repertório e perceba a necessidade de abertura para as escolhas diversificadas de seus futuros alunos.

Dessa forma vai se dando a consciência da construção de uma práxis. Práxis essa que vai se constituindo por meio das escolhas que somente podem ser feitas quando se exercita a autonomia.

Os acadêmicos em formação precisam conhecer por si só suas limitações, possibilidades e capacidades ao se relacionar com o mundo porque

[...] ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. (FREIRE, 2006b, p. 124)

As falas obtidas durante os encontros com os grupos de discussão e das entrevistas expressaram pontos considerados relevantes em relação à contribuição da extensão para o trabalho docente, tanto em relação à formação inicial quanto em relação ao desenvolvimento profissional e à autonomia dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nessa etapa do trabalho, a das considerações finais, dá-me a impressão imediata de que haveria muito ainda a dizer. Todavia, há a necessidade de abordar pontos considerados relevantes e encaminhar uma finalização, nem que por ora, sobre a temática aqui apresentada.

Antes de entrar nas questões que fazem referência ao foco principal desse trabalho gostaria de referir-me à experiência com os grupos de discussão. Os integrantes desses grupos participam ou participaram de atividades comuns junto aos programas de extensão e, a partir das discussões sugeridas por questões bem abertas, passaram a interagir uns com os outros, fazendo com que a minha intervenção fosse mínima, porque as conversas fluíram, principalmente, pela afinidade com o tema.

Pude perceber que, a partir dos grupos de discussão, a coleta de dados se dá de forma mais eficaz quando os seus integrantes já têm relações mais próximas uns com os outros e quando as experiências comuns fazem sentido para o coletivo. Mesmo que os exemplos dados durante as discussões fossem individuais, notei que, logo em seguida, eram relacionados ao grupo, o que ratifica a posição de Weller (2011, p. 58) quando diz que

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham de experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Este modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário, ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo.

Assim, além da coleta de dados para questões focadas no objetivo desse trabalho, foi possível, até mesmo, em uma análise mais apurada, reconstruir os espaços de atuação dos integrantes do grupo.

Esses integrantes, durante as discussões, deram sugestões importantes para o aprimoramento dos programas. Essas falas não constituíram categorias, mas, para que não se perdessem, faço referência a elas, sintetizando-as em tópicos:

- ✓ Importância de políticas institucionais claras de incentivo às atividades de extensão e que essas ações sejam contempladas nas políticas das

instituições que dialogam com a universidade e que a enxergam como parceira;

- ✓ Necessidade de sistematização das atividades de extensão por meio da criação e da aplicação de metodologias específicas para transformar o que é tácito em algo que possa ser entendido como *práxis* inovadora;
- ✓ Necessidade de inter-relação entre os programas da universidade para que as suas ações possam chegar à comunidade acadêmica de forma mais abrangente, servindo de incentivo à formação e ao desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos.

Retomo, agora, as demais considerações, referindo-me à extensão em uma linha do tempo em que podemos perceber que atividades atualmente desenvolvidas por esta instância institucional têm sua razão de ser em uma tradição que nos remete a um passado não tão recente assim.

Quando se pensa em eventos promovidos pela Igreja, em programas de orientação para o trabalho, em palestras estendidas à sociedade para capacitação para o mercado, na difusão da arte e da cultura, explicitados por Souza (2000) e Rocha (2001), reconhecemos nessas atividades ações promovidas, organizadas, patrocinadas enfim, de iniciativa direta da extensão, rementendo-nos a concepções que permanecem até nossos dias.

Uma destas concepções é a de que a extensão é instrumento de socialização do conhecimento. O que é inegável. O que precisa ser questionado é como se dá essa socialização. Numa via de mão dupla? Em diálogo constante com a sociedade? Respondendo somente a exigências passageiras de um mercado?

Outra questão que se mostrou clara é que a universidade é sensível a qualquer movimento de mudança política ou social, visto o exemplo da Inglaterra, dos Estados Unidos e do próprio Brasil, que se envolveram nestas atividades respondendo à sociedade da época, realizando estas ou aquelas ações dentro dos limites impostos pela realidade local, conforme Jezine (2001) e Nogueira (2001). Como não lembrar da visão assistencialista que era hegemônica nas décadas de 1960 e 1970 e que ainda permanece em algumas instituições em que não há clareza em relação ao papel da extensão? Como não se preocupar com a extensão sendo resumida a meras prestações de serviços sem a participação docente e discente?

Também fica perceptível que é muito tênue a linha que separa as atividades de extensão que meramente transmitem o conhecimento da universidade das atividades que promovem uma troca de conhecimento com a comunidade, conforme alerta Freire (2006).

A extensão deve oportunizar uma constante relação com a realidade local, regional e nacional que proporcione à universidade uma renovação constante em relação a sua própria estrutura, aos seus currículos e suas ações institucionais conforme defendem Oliveira e Garcia (2009).

Essas relações das IES com a sociedade se fazem, principalmente, pelo diálogo. Esse diálogo implica o compromisso de formar profissionais preparados para os desafios contemporâneos e para serem agentes de transformação social.

Freire (2006b, p. 41) reforça a necessidade, também, de uma consciência crítica sobre a realidade que somente pode ocorrer durante a construção de cada ser humano, em sua trajetória de humanidade:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente, na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Para que a universidade possa cumprir seu papel formador de maneira integral, precisa caminhar sempre na direção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme explicita Síveres (2011).

As relações entre ensino, pesquisa e extensão precisam ser compreendidas de forma clara pela comunidade acadêmica que, por vezes, ainda entende a pesquisa e a extensão como atividades complementares à formação. A pesquisa e a extensão são atividades fins da universidade, assim como o ensino.

Considerando os resultados deste estudo, pode-se afirmar que a contribuição das atividades de extensão reside, principalmente, nas experiências cotidianas que se materializam nas relações sociais dos acadêmicos com as comunidades em que atuam ou com as quais se relacionam por meio de atividades extensionistas.

Essas experiências têm sido promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos, fundamentando melhores práticas na busca de estratégias que toquem os discentes e que desenvolvam neles a vontade de aprender. O envolvimento em atividades de extensão é responsável por um dos

movimentos de identificação do acadêmico que, já decidido a ser professor, busca no cotidiano do curso de licenciatura caminhos para sua formação e desenvolvimento. Esse movimento é corroborado por Marcelo (2009) quando se refere ao desenvolvimento profissional indissociado da formação inicial.

O professor formador tem grande importância nesse processo tanto na sala de aula quanto em suas atividades de pesquisa e/ou extensão. Formosinho (2009) trata da docência como uma das únicas profissões com a qual nós nos deparamos desde a mais tenra idade. Assim, parece que quanto mais envolvimento do professor formador na direção da formação integral do acadêmico, maior será o interesse e identificação desses acadêmicos com a atividade docente.

A participação em atividades de extensão promove discussões sobre como atuar junto às comunidades. As discussões e o uso de estratégias junto à comunidade criam um fazer que integra teoria e prática, caminhando na direção da *práxis*, que deixa o campo da reflexão e se faz ação, preparando os acadêmicos para o ofício docente.

Esse exercício cria formas de ver o mundo e a escola, desenvolvendo uma consciência crítica. Essa consciência pode gerar uma ação autônoma. Sem a tomada dessa consciência, não há mudanças.

Cada ação pensada, construída e posta em prática vai constituindo um jeito de fazer que desenvolve em cada sujeito um processo de aprender e de ensinar. Essa reelaboração contínua encontra nas atividades de extensão um campo vasto para a criação de novos modos de construir práticas para o exercício da profissão, superando o predomínio do ensino simbólico, que se limita a simulações de práticas, conforme alerta Imbernón (2011).

As atividades de extensão dos programas referenciados nesse trabalho são organizadas de forma a servir de centros de interesse em relação às especificidades do curso de Letras, por isso os exemplos citados pelos participantes dos grupos de discussão, sempre tangenciaram linguagem, leitura e literatura.

A participação em eventos, a apresentação de comunicações, a “contação de histórias”, as discussões sobre estratégias de leitura em espaços alternativos, a análise e seleção de textos, as publicações na área e os trabalhos de conclusão de estágio focados em temas discutidos nos encontros dos grupos de extensão são exemplos de atividades acadêmicas que oportunizaram, aos extensionistas, experiências que contribuíram para sua formação.

Para terminar, deixo aqui fragmentos da entrevista com a coordenadora de um dos programas de extensão sobre a experiência dos discentes na comunidade:

A primeira aprendizagem é essa: que na comunidade há uma troca de conhecimentos e a comunidade não quer alguém que vá levar algo pronto [...] Então eles sabem que essa troca vai fazer com que aquelas relações no espaço se transformem. Essa transformação é mútua. [...] Quando esse aluno vai para o seu estágio na escola, ele já faz o contato na escola de forma diferenciada [...] Quanto melhor ele entender aquele espaço, a ação dele também vai ser mais compreendida, vai ter resultados melhores. [...] O aluno que não tem essa inserção na comunidade vai com o projeto pronto. [...] Já o aluno que é inserido na comunidade percebe que todo o projeto é uma utopia, mas é uma utopia que vai se modificando a partir da troca. Então, ele é mais sensível para mudar, ele é mais sensível para perceber a necessidade da mudança e que essa mudança é um aprendizado, que só com a mudança há aprendizado.

Eu diria ainda, que o acadêmico é mais flexível ao diálogo e é nesse diálogo que se fazem as relações com a escola e na escola. Ser professor é, antes de tudo, estar atento a mudanças, estar preparado para o enfrentamento do cotidiano.

Assim, formar professores deve ir além do envolvimento em atividades de sala de aula, além de coleta de dados para diagnósticos que não geram ações, deve ir além da prática indissociada da teoria, precisa se centrar na formação integral que constitui a essência das instituições formadoras.

Nessa direção, a extensão universitária pode contribuir na medida em que pode auxiliar na formação de profissionais mais críticos, mais abertos ao diálogo, mais autônomos e sensíveis às transformações do mundo que os rodeia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Pinho de; SAMPAIO, Jorge Hamilton. Extensão Universitária: aprendizagem para transformações necessárias no mundo da vida. In: **Revista Dia Logos, Revista de Extensão da Universidade Católica de Brasília**. Águas Claras/ Taguatinga-DF: Editora Universa, dezembro de 2010, n.4. p.37.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e Ensino alienante** – o equívoco da Extensão Universitária. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. 205 p. ISBN 8571393273

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob a nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED: Autores Associados, set-dez/2003.p.05-06.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In:_____ **Formação de Professores** – Aprendizagem profissional e a acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 77 e 83.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas In:_____ **Formação de Professores** – Aprendizagem profissional e a acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 95, 104,105,107.

FORMOSINHO, João. NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João. (org.) **Formação de Professores** – Aprendizagem profissional e a acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009.p.125.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 jul. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários para a prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006b.

FUNADESP. **Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Particulares**. Disponível em: http://www.funadesp.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=145 acessado>. Acesso em 19/01/12

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Porto, PO: Porto Editora, 1999. p. 271.

GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades** – o desenvolvimento da heterogeneidade. São Paulo: Caderno de Pesquisa, n. 98. ago. 1996 p. 85-90.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

GOMES, Candido Alberto. A identidade das universidades comunitárias: referenciais teóricos: as duas faces de Janos. In: **Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária**. Brasília: Universa, 2003.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária Comunicação ou Domesticação**. Universidade Federal do Ceará. São Paulo: Cortez, 1986.

Histórico PROLIJ. Disponível em: <http://blogdoprolj.com.br/2011/05/historico-prolij.html>.> Acesso em 29 de mar. de 2012.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação Docente e Profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JEZINE, Edineide Mesquita. Multiversidade e extensão universitária. In: **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.131 e 132.

KOEHNTOPP, Paulo Ivo; PESCE, Marly Krüger de; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Universidade da Região de Joinville: O sentido de ser uma instituição comunitária. In: **Instituições Comunitárias: Instituições públicas não estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p.370-371.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA., 2001.

Mackenzie. **Carta de Goiânia**. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Decanato_Extensao/Documents/cartas_forext.pdf>. Acesso em 15 out. 2012.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação. n. 8. jan/abr 2009.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taíza Mara Rauen. (orgs) **Memorial do PROLER Joinville e resumos dos Seminários de Estudos de Linguagem (SEL) 2006/2007**. Joinville: Editora UNIVILLE, 2007.

MENEGHEL, Stela Maria. A função da Universidade na Sociedade – elementos para repensar a organização universitária brasileira. In: **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Florianópolis SC, Curitiba PR: Champagnat: Insular, 2003.p.244.

MENEZES. Ana Luisa Teixeira. Extensão: por uma percepção de um conhecimento biocêntrico. In: **Revista Dia Logos**, Revista de Extensão da Universidade Católica de Brasília, n. 14, Construção Conceitual de Extensão e outras reflexões significativas, dez.2010. p. 14 e 15.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Disponível em: <[HTTP://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/r3htm](http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/r3htm)>. Acesso em 16 mai. 2012.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.57.

NÓVOA, Antônio. Os professores – Um “novo” *objecto* da investigação educacional? In: **Vidas de Professores**. Porto, PO: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Professores** – Imagens do futuro presente. Lisboa, PO: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de; *et al.* **A Extensão nas Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias**: Referenciais Teórico e Metodológico, Recife: FASA, 2006.

OLIVEIRA. Therezinha Maria Novais. GARCIA. Berenice Rocha Zabbot. A Extensão e o seu papel na formação acadêmica. **Revista UNIVILLE**, Joinville, v. 14, n.1, 2009. p.114 e 115.

OLIVEIRA. Therezinha Maria Novais. GARCIA. Berenice Rocha Zabbot. Extensão e Indissociabilidade. In: **Transcendendo Fronteiras** – A Contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.160 e 163.

Plano Nacional de Extensão Universitária. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/extensao-universitaria/>>. Acesso em: 15 out. 2012.

Políticas de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX. Joinville SC: Editora da UNIVILLE, 2009.

PROJETO de lei das Instituições Comunitárias de Educação Superior Brasília, DF, p. 05 - 06, mar. 2010.

PROJETO UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 1991.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de Extensão Universitária na América a Latina. In: FARIA. Doris Santos de. (org.) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

SCHIMDT, João Pedro; CAMPIS, Luiz Augusto Costa. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não estatal. In: **Instituições Comunitárias: Instituições públicas não estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.p.28.

SILVA. Rosemary Ferreira. ROSA. Marise Marçalina Silva. Extensão Universitária no currículo das licenciaturas: inovação e relação de sentido. In: **Olhar de Professor**. vol. 14, ano 2, 201. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br>. Acesso em 26/06/2012.

SÍVERES, Luiz. MENEZES. Ana Luisa Teixeira de. (org.) **Transcendendo Fronteiras** – A Contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.p.53.

SÍVERES, Luiz. **Universidade: Torre ou Sino?** Brasília, Universia, 2006.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SOUZA, Inez Maria Fornari; ALMEIDA, Luciane Pinho de. Desafios da Extensão Universitária para erradicação da miséria e para humanização do ser humano. In: **Transcendendo Fronteiras** – A Contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.p.241.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão In: **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.p.74.

VANNUCCHI, Aldo. **A Universidade Comunitária** – O que é, como se faz. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de María Encarnación Moya. São Paulo: CLACSO, 2007. p.28. ISBN 978-987-1183-71-5.

WELLER, Vivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico – metodológicos e análise de uma experiência com o método. Revista de Educação e Pesquisa. São Paulo. v.32. n.2. maio/agosto, 2006. p. 241 e 260.

WELLER. Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Educação Superior, democracia e desenvolvimento humano são tentáveis. In: **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Florianópolis SC, Curitiba PR: Champagnat: Insular, 2003.p.51.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno – possibilidades e contradições. In: **Formação de educadores** – desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.p.47.