**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
## a experiência dos Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes

**GABRIEL TORRES ARRAIS FERNANDES CAMPOS**

**BRASÍLIA**

**2019**

GABRIEL TORRES ARRAIS FERNANDES CAMPOS

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
## a experiência dos Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Área de concentração: formação de professores e extensão universitária.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes Costa

**BRASÍLIA**

**2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cf

Campos, Gabriel Torres Arrais Fernandes
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: a experiência dos Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes / Gabriel Torres Arrais Fernandes Campos; orientador Ana Sheila Fernandes Costa. - Brasília, 2019.
66 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Formação de Professores . 2. Extensão Universitária. I. Costa, Ana Sheila Fernandes , orient. II. Título.

GABRIEL TORRES ARRAIS FERNANDES CAMPOS

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: a experiência dos Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes**

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Área de concentração: formação de professores e extensão universitária.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes Costa

**Comissão Examinadora:**

---

Professora Doutora Ana Sheila Fernandes Costa (Orientadora)

Faculdade de Educação (FE) – Universidade de Brasília (UnB)

---

Professora Doutora Shirleide Pereira da Silva Cruz (Examinadora)

Faculdade de Educação (FE) – Universidade de Brasília (UnB)

---

Professora Doutora Andréa Kochhann Machado (Examinadora)

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

---

Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Suplente)

Faculdade de Educação (FE) – Universidade de Brasília (UnB)

**Brasília, 16 de Dezembro de 2019**

Ao Eterno, por traçar todos os meus caminhos de maneira tão bondosa e imersa em amor gentil, que me direcionou para o curso de Pedagogia, para a docência.

Aos professores iniciantes/ingressantes que diariamente se constroem na luta pela educação pública de qualidade, em especial aos professores da Escola Classe 831 de Samambaia.

Aos meus pais, Ronie Fernandes da Silva Campos e Patrícia Torres Arrais, que lutaram arduamente para me promover uma formação educacional, profissional e humana.

À minha bisavó Maria Alves de Sousa Arraes e à minha avó Edileuza Maria Campos Fernandes da Silva, que me criaram enquanto meus pais trabalhavam e formaram meu caráter.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fundador de todo o Universo, que vem demonstrando seu amor diariamente por nós, e nos tem permitido viver até aqui, por meio de sua entrega sacrificial na cruz, que nos deu dádiva que nem todo ouro da Terra seria capaz de obter, sermos chamados de seus filhos e o chamar de Pai.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram em minhas escolhas e me aconselharam para que eu tomasse as melhores decisões para minha vida. Além de me terem proporcionado todo meu percurso formativo até chegar na graduação em Pedagogia. Obrigado por todos os sacrifícios que fizeram, sei que lhes custou muito, mas foi imerso em tamanho amor, que o posso sentir enquanto escrevo.

Aos meus irmãos, Marco, Mel e Milly, à amada madrasta Aline, aos meus tios, Fernando e Dayse, aos meus pequenos primos Larissa e Gustavo, que compreenderam minha ausência nos momentos de escrita deste trabalho final e me apoiaram em tudo que precisei. Obrigado por poder contar com vocês e sempre me ofertarem carinho e amor de forma tão tamanha.

Ao GEPFAPE e suas coordenadoras que me incentivaram a galgar novos caminhos na universidade, me instruíram na pesquisa, ensino e extensão, e no acompanhar de suas ações sempre me vi motivado a ser um professor relevante que leve seus alunos à busca do conhecimento e à transformação da sociedade.

À professora Doutora Andréa Kochhann, que muito me incentivou a perseguir os estudos da extensão universitária e a participar de eventos científicos e me ensinou a escrever artigos para publicar nos mesmos.

À professora Doutora Ana Sheila, por ter me aceitado como orientando para a construção deste trabalho, e por ter sido tão atenciosa e paciente comigo.

*As pessoas viajam para admirar a altura das montanhas, as imensas ondas dos mares, o longo percurso dos rios, o vasto domínio do oceano, o movimento circular das estrelas, e, no entanto, elas passam por si mesmas sem se admirarem.*

***Agostinho de Hipona***

## RESUMO

O presente trabalho surgiu de inquietações durante a realização do projeto de extensão Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, que levaram ao estudo da formação inicial de professores associada a extensão universitária, que se principia a partir do problema: Quais as possibilidades e limites que o projeto de extensão "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes" apresenta para a formação inicial de professores do curso de pedagogia da Universidade de Brasília? Desse modo o objetivo deste estudo é compreender as possibilidades que o referido projeto apresenta para a formação inicial, dos acadêmicos de Pedagogia, numa perspectiva de extensão na visão processual-orgânica de Reis (1996), acadêmica de Jezine (2004) e de aprendizagem de Síveres (2008) que proporcione uma formação crítico-emancipadora (CURADO SILVA, 2011) e problematizadora (FREIRE, 2013). O trabalho traz a historicidade, os marcos legais e a evolução da concepção extensionistas no Brasil, apresenta o projeto de extensão, sua metodologia e contribuição para a formação inicial de professores, e por fim as experiências de um processo que um estudante de graduação durante o projeto no ano de 2018. A metodologia consistiu na pesquisa bibliográfica de extensão universitária (FREIRE, 1982; JEZINE, 2004; REIS, 1996; SÍVERES, 2008) de formação inicial/profissional atrelada a extensão (ALMEIDA E SÁ, 2013; GONZATTI ET AL, 2013; KOCHHANN, 2017, 2019; SÍVERES, 2013) e de perspectivas de formação (CURADO SILVA 2011; FREIRE, 1993, 2013), na análise de documentos oficiais sobre extensão, na observação participativa durante os encontros do projeto e por último o relato de experiência. O estudo conclui que a extensão tem papel fundamental para a formação de professores, e promove formação profissional e em outras áreas do desenvolvimento humano, como a retórica, oratória, entre outros e possibilita a (re)construção de novos conhecimentos.



**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Extensão Universitária. Possibilidades Formativas.

**ABSTRACT**

This study born from concerns during the realization of the extension project Formative Circles with Beginning/Newcomers Teachers, coordinated by the Study and Research Group on Teacher Training and Performance – GEPFAPE, that leaded to the study of teachers' initial formation associated to academic extension, that begins from the question: What are the possibilities and the limits of the extension project "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes" presents to the teachers' initial formation from the pedagogy course of Universidade de Brasília? By this way the objective of this study is to comprehend the possibilities that the referred project presents to the initial formation from the pedagogy course, on a perspective of extension on the view organic-procedural extension from Reis (1996), academic by Jezine (2004), and of learning from Síveres (2008) that can provides emancipatory criticism (CURADO SILVA, 2011) and that problematizes (FREIRE, 2013). This paper brings the historicity, legal marcs and the evolution of extensionists concepts on Brazil, presents the extension project, its methodology and contribution to the teachers' initial formation, at least it presents experiences of a process lived by one student during the project over the year of 2018. The methodology consisted on bibliographic research about universitarian extension (FREIRE, 1982; JEZINE, 2004; REIS, 1996; SÍVERES, 2008) initial/professional formation associated to extension (ALMEIDA E SÁ, 2013; GONZATTI ET AL, 2013; KOCHHANN, 2017, 2019; SÍVERES, 2013) and perspectives of formation (CURADO SILVA 2011; FREIRE, 1993, 2013), on the analysis of official documents about extension, on the participative observation and lastly on a report of experience. This study concludes that the universitarian extension is primordial to teachers' formation and promotes the professional formation and in other personal development areas, as rhetoric, oratory, among others and enables the new knowledges (re)construction.

**Keywords:** Teachers' Formation. Universitarian Extension. Formative Possibilities.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias presentes na formação extensionistas.....35

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária

CIFOPE – Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONGREPRINCI – Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência

CRUTAC - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FORPROEX - Fórum Nacional de Pró-reitores de extensão das Universidades Brasileiras

GEPFAPE – Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos

IBICT – Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEU – Plano Nacional de Extensão Universitária

SEEDF – Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UNB – Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO ..... 18
CAPÍTULO I - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL ..... 20
1.1 Histórico e políticas para a Extensão Universitária no Brasil ..... 20
1.2 A Ruptura com a Extensão Assistencialista Rumo a uma Extensão Formativa..... 24
1.3 A Extensão Universitária na Universidade de Brasília ..... 28
CAPÍTULO II - AS CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 30
2.1 Concepções de Extensão Universitária ..... 30
2.2 O Papel da Extensão na Formação Inicial de Professores ..... 34
CAPÍTULO III - A PROPOSTA DO PROJETO CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INICIANTES/INGRESSANTES. ..... 40
3.1 A Pesquisa Geradora do Projeto de Extensão ..... 40
3.2 A Construção do Projeto ..... 42
3.3 A Metodologia Basilar do Projeto de Extensão..... 45
3.4 A Avaliação dos Círculos Formativos ..... 49
3.5 A Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão do Projeto ..... 50
CAPÍTULO IV - AS VIVÊNCIAS NO PROJETO CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INGRESSANTES/INICIANTES ..... 52
4.1 O Primeiro Círculo Formativo ..... 52
4.2 Um Breve Relato dos Demais Círculos Formativos ..... 56
4.3 Experiências Formativas Pessoais ..... 58
CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 62
REFERÊNCIAS ..... 65

# PARTE 1

# MEMORIAL EDUCATIVO

Ao percorrer o caminho da recordação, a buscar o início da minha vida escolar, me deparo com memórias muito boas, e ao mesmo tempo algumas nem tão prazerosas assim, contudo reconheço que todas elas fizeram seu papel em constituir quem eu sou, moldar o meu caráter e até me trazer à graduação no curso de Pedagogia. Aqui espero contemplar um pouco de algumas experiências que mudaram minha vida, que firmaram meu ser. De imediato digo que não contarei todos os detalhes da minha experiência de escolarização, e sim os momentos que mais me recordo e que foram de certa forma marcantes.

Meu início na vida escolar foi numa dessas escolas de fundo de quintal, onde a mãe tem que deixar o filho para poder trabalhar, e me recordo que foi extremamente traumático, primeira vez que eu era deixado com pessoas totalmente estranhas e via minha mãe sair pela porta da escola lá, como se nunca mais fosse vê-la outra vez, mesmo diante das promessas de que ela já voltaria. Que momento terrível para uma criança. Mas está tudo bem, isso não é um trauma, a partir desse momento a vida escolar começa, e pude descobrir tantas novidades.

Após esse momento, é válido compartilhar uma das minhas melhores memórias, o dia que eu finalmente comecei a ler, o começo de uma nova descoberta que me propicia até hoje o acesso a novos conhecimentos, à cultura e à vida que encontro nas sagradas escrituras. Esse dia foi curioso, porque não me vem à memória o processo, e nem o que as professoras me ensinavam para que eu chegasse nesse acontecimento, apenas sei que um belo dia me sentei na cama, em que dormia com minha mãe, peguei um livro de estória para crianças e comecei a ler, que alegria, contudo mesmo lendo muito bem, a interpretação ainda estava longe, apenas reconhecia o grafismo das letras, só que não o seu conteúdo, habilidade que aprendi tempos depois. Infelizmente não trago informações sobre a escrita, está guardado em algum lugar inacessível do subconsciente, apenas me lembro que todos sempre me elogiam por ter uma letra bonita, e a resposta sempre foi: minha mãe me obrigou a fazer muitos exercícios de caligrafia, o que considero de muita utilidade. Infelizmente, a professora do ano seguinte, da segunda série, nos punia com textos enormes para copiar do quadro, sendo que quando ela colocava o último ponto final, ela apagava todo o quadro e os alunos que não tinham conseguido acompanhar o mesmo ritmo de escrita eram punidos.

Vamos pular para a terceira série agora, momento que já sabia ler, escrever, as operações básicas de matemática e assim por diante. O que destaco desse período é o que talvez despertou

em mim o querer ser professor, mesmo que mais tarde eu fosse rejeitar essa ideia. A sala de aula era dividida em grupos de 4 a 5 pessoas, e o objetivo era ajudar os colegas que tinham maior dificuldade, e isso variava, pelo fato de cada um se destacar em um determinado conhecimento, então sempre recorríamos uns aos outros para compreendermos as matérias. E foi assim que eu percebi que ensinar era muito atrativo, e muito significante tanto para o que aprende como para o que ensina, de forma que o que ensina aprende e o que aprende pode ensinar.

Essas vivências são muito significativas, mas como eu disse um pouco mais acima, rejeitei toda a ideia de um dia ser professor, a família dizia ser uma profissão mal remunerada, e de fato é diante de todas as atividades que um professor desempenha como a carga de conhecimento que deve ter e as várias horas trabalhadas que até extrapolam o ambiente de trabalho e se estendem para a casa. Logo, durante os anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pensei nas mais diversas áreas que eu poderia atuar, dentre essas estavam os cursos: Direito, Odontologia, Enfermagem, Medicina. Então chegou o fim do Ensino Médio, momento crucial para definir o curso, concorrer a uma vaga na Universidade de Brasília, e me decido pela Odontologia, decisão que se frustrou quando saiu o resultado. Recebi conselhos de um amigo que eu deveria tentar pra outro curso, e depois tentava transferência interna, consegui uma vaga no curso de Pedagogia.

O semestre começa, num curso que não era o desejado, peço mais matérias ao coordenador, para adiantar e tentar a possibilidade de uma transferência futura. Um semestre inteiro de Pedagogia se passa, faço o vestibular da UnB, e passo para enfermagem. Alegria? Não, entrei numa crise, porque eu gostei do semestre, e em tom duvidoso me surge o pensamento sobre o que eu faria caso detestasse a Enfermagem e quisesse retornar ao curso de Pedagogia. Eu não queria perder tempo.

Nesse período de crise eu estava participando de um congresso religioso, voltado para a juventude cristã e lá eu fiz a seguinte oração: Deus, caso você queira que eu faça Pedagogia, que alguém aqui fale essa palavra em algum momento, caso seja Enfermagem ou Odontologia, me dê o mesmo sinal. Dois dias de congresso se passaram, já estava me esquecendo do sinal que havia pedido, talvez já não tivesse esperança. Eis que no último culto, um pastor foi orar diante de mais de mil jovens e exclamou: Eu gostaria de orar pelos intelectuais da Pedagogia. Naquele mesmo momento ergui a cabeça como quem não acreditava no que ouvia, e ele repetiu a mesma frase, logo compreendi que Deus estava me dando a resposta que eu havia pedido,

desde então me encontrei na educação, e já não me importo mais com o estigma social sobre a carreira docente, na verdade me importo em valorizá-lo na práxis diária da profissão.

Agora frente a toda essa trajetória, creio que devo explicar a razão que me levou até a extensão universitária, de tal modo a se tornar meu trabalho de conclusão de curso. Alguns parágrafos acima eu falei sobre uma experiência negativa com uma professora que punia minha turma de segunda série com a cópia de textos exaustivos quando a turma parecia estar em desordem. E o projeto de extensão "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes" têm o objetivo de auxiliar os professores em início de carreira para que exponham seus anseios, medos, angústias, necessidades formativas, para então promovermos formação continuada para eles. E entendo que isso levará esses professores a não cometerem atos semelhantes com os da professora que citei, talvez ela precisasse de algo assim, do compartilhar com os demais colegas, achar novos meios de lidar com os conteúdos e também com os alunos e suas especificidades. Esse projeto revela aos docentes que não estão sozinhos, eles têm os colegas para auxiliar, e a nós como universidade, para nos retroalimentarmos com o conhecimento. E é nisso que eu acredito.

# PARTE 2

# INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores pela extensão universitária é uma das vias da universidade construir um percurso aprendente significativo para os estudantes, estabelecendo uma parceria formativa com a sociedade e com a escola pública, mais especificamente, que será o futuro campo profissional desses professores. O contato com a sociedade oportuniza um maior conhecimento das problemáticas nela presentes e que em um dado momento farão parte da vida dos estudantes, no exercício da profissão. Dessa maneira, o projeto de extensão Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes, tem contribuído para a formação inicial e continuada de professores, e este trabalho se delimita na relação extensão e formação inicial.

O projeto teve início em 2017, com a formulação de sua proposta, porém somente se realizou na escola em 2018. Até o 2/2019 já foram realizados quatro ciclos do projeto, sendo que cada ciclo compreende um semestre letivo, em cada qual são realizados, normalmente, quatro encontros. Desde o início está sendo realizado com a Escola Classe 831 de Samambaia O objetivo da proposta é "acompanhar e contribuir para a formação de professores iniciantes/ingressantes na rede pública do DF" (GEPFAPE, 2017, p. 11). Até o momento o projeto contemplou cerca de 65 alunos da pedagogia, 50 professores da escola, e nove especialistas. (COSTA ET AL, 2019)

Ao participar da atividade de extensão "Círculos Formativos" me deparei com a realidade do meu futuro campo profissional, e pude perceber que na formação de professores, é impossível abordar todo o conhecimento necessário para o exercício da docência, mas certamente nos prepara para lidar com as mais variadas situações e nos dá aporte teórico e prático para viver o dinamismo da profissão docente. A experiência com o estágio supervisionado nos propicia contato com a sociedade, mas, de forma geral, em escolas que são próximas da universidade, diferente da realidade que o professor iniciante/ingressante encontrará ao ingressar na rede pública de ensino.

Portanto, somente a experiência do estágio não é completa para a formação, sendo assim de extrema importância a vivência em projetos de extensão, que pode conferir uma formação para além da técnica, como será abordado neste trabalho, que compreendemos como uma formação mais completa e coerente, baseada no tripé indissociável da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a seguinte questão de pesquisa orientou nosso trabalho: Quais as possibilidades e limites que o projeto de extensão "Círculos Formativos com

Professores Iniciantes/Ingressantes" apresenta para a formação inicial de professores do curso de pedagogia da Universidade de Brasília?

Diante do exposto, o estudo tem por objetivo compreender as possibilidades e limites que o projeto de extensão "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes" apresenta para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia da Universidade de Brasília, e mais especificamente:

1. Apresentar a historicidade, marcos legais e concepções de extensão no Brasil.
2. Discutir a formação inicial associada à extensão universitária.
3. Analisar a concepção de extensão presente nos Círculos Formativos
4. Apresentar relato de experiência formativa vivenciada no projeto em questão.

Nessa perspectiva, nosso estudo visa ser relevante ao trazer à luz as potencialidades da extensão para a formação de professores, como incentivo para os demais estudantes de Pedagogia, mas também para os demais cursos de licenciatura, e para a universidade fomentar a participação em projetos, com a inserção da extensão no currículo, a adoção de uma concepção formativa e com financiamento equilibrado, em relação ao que é destinado para pesquisa e ensino. Desse modo seja a sociedade e a universidade mutuamente transformadas nos percursos extensionistas.

O trabalho se guiou por quatro procedimentos metodológicos, sendo estudo bibliográfico em livros, artigos publicados em anais de eventos e em revistas, que tivesse relação com os objetivos explicitados, assim como a escolha de autores que tivessem relação com a concepção de extensão do projeto, a análise documental da proposta do projeto de extensão e de documentos oficiais da legislação brasileira e da UnB que tratassem da extensão, a observação participativa, realizada nos encontros dos círculos formativos, que deram origem ao relato de experiência.

A sistematização do estudo está organizada em quatro capítulos. O primeiro aborda a historicidade e legislação da extensão e a evolução das suas concepções. No segundo capítulo é articulada a formação de professores com a extensão universitária, e traz um levantamento de suas potencialidades. O capítulo três apresenta a proposta, metodologia, concepção de extensão e outros pontos do projeto Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes. O último capítulo relata a experiência formativa de participação no projeto no ano de 2018.

# CAPÍTULO I

# A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

A finalidade deste capítulo é apresentar algumas concepções de extensão universitária presentes na literatura sobre o tema e trazer um breve histórico sobre como a sua compreensão mudou ao longo do tempo, tanto na esfera dos acontecimentos históricos e sociais, quanto na evolução presente nos documentos oficiais, até chegar à concepção de extensão, na qual se baseia o projeto "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes", e que norteia os atuais documentos normativos da Universidade de Brasília.

## 1.1 Histórico e Políticas para a Extensão Universitária no Brasil

Para Reis (1996) há uma evolução na concepção de extensão universitária no Brasil, que começa com a iniciativa de algumas instituições de ensino superior, depois recebe uma legislação que a estabelece e vai sendo moldada por diversos fatores históricos, que para o autor se inicia como eventual-inorgânica, que essencialmente é episódica e não está ligada diretamente com a formação e sim com o assistencialismo e por fim se diferencia em *processual-orgânica*, que se traduz como ação que dura continuamente e está intimamente ligada à formação. Conforme Kochhann (2019, p. 83) "A extensão universitária no Brasil, esteve imbricada à universidade e marcada por uma historicidade europeia, norte-americana e latina". A autora tem esse fato como o motivo influenciador de uma extensão concebida inicialmente como prestação de serviços e assistencialismo.

Reis (1996), e de forma complementar Kochhann (2019), traçam o histórico da extensão e como primeiro marco notável, no ano de 1909, mencionam a oferta pela universidade de Manaus de cursos e conferências para a população, seguida pela Universidade Popular Livre de São Paulo que abre suas portas para oferecer cursos pequenos para as camadas populares no ano de 1911. E em 1920, na cidade de Viçosa, Minas Gerais, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária passa a oferecer assistência aos fazendeiros. Até esse momento eram ações informais, iniciativas próprias, desvinculadas de obrigatoriedade.

Sousa (2000) aponta que em 1931, período da era Vargas, foi publicado o Decreto-Lei 19.851 de 11/04/1931, designado como o primeiro estatuto das universidades brasileiras, o

destinava a extensão a se estabelecer na forma de cursos e conferências, com o objetivo de difundir os conhecimentos, em vias de solução dos problemas sociais. É a primeira vez que a extensão foi reconhecida na forma de lei. Nesse período, as práticas de extensão universitária estavam alinhadas aos interesses governamentais, e não há, segundo a autora, registros de nenhuma outra atividade que fuja dessa ideia.

O conceito de extensão presente no referido estatuto, Decreto-Lei 19.851/31, estava no artigo 109, que concebeu a concebeu como "diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e collectivo" (BRASIL, 1931). Sobre este artigo, Reis (1996) compreende que a legislação interpretava a sociedade como lócus da ignorância, por delegar à universidade a difusão do que era produzido, e não a reconhecer como uma possível parceira para essa produção, mas apenas seu objeto de estudo, e para o autor a sociedade era vista como carecedora da universidade para resolver seus problemas, impossibilitada de refletir sobre si para encontrar suas próprias soluções. Além disso, como disposto no parágrafo 1º do artigo 42: "Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, **á solução de problemas sociaes** ou á propagacção de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes." (BRASIL, 1931, *grifo nosso*). Em seu artigo 99 traz a extensão como um dos pontos da organização fundamental na vida social universitária.

A forma como a extensão foi tratada no Decreto 19.851/1931 é evidenciado por Sousa (2000) como um forte reflexo

> [...]das influências que recebeu do grupo dos liberais, que defendiam a modernização da educação no Brasil e a reformulação da política educacional. Eles também consideravam que as instituições de ensino deveriam funcionar como agentes de desenvolvimento, levando ao povo a cultura e os resultados das investigações científicas. (p. 58)

Em 1932 com o documento do movimento Escola Novista, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a educação de nível superior é revisada e sua organização deveria mudar de forma que ela se sistematizasse para cumprir uma tríplice função, sendo a elaboradora da ciência, transmissora do conhecimento e, por fim, vulgarizadora ou popularizadora das ciências, o que corresponde, respectivamente, ao ensino, pesquisa e extensão, hoje conhecidos como o tripé indissociável que sustenta a universidade.

No segundo Congresso da União Nacional dos Estudantes – UNE, em 1938, foi elaborado um plano de sugestões que indicava uma reforma educacional na educação brasileira, que tinha como um dos objetivos a criação de Universidades Populares, com o fim de alcançar

as classes mais desvalidas, proporcionando a elas uma formação política, crítica e voltada para a transformação.

Segundo Kochhann (2019), nas décadas de 1940 e 1950 houveram poucos avanços na área da extensão universitária, contudo se destaca como momento em que Paulo Freire passa a atuar com os círculos de cultura, com o objetivo de alfabetizar trabalhadores e pessoas com baixo acesso à educação. Os círculos tinham como princípio a formação crítica, cultural, científica e social, que culminasse em transformação.

Na Bahia, durante outro Congresso da UNE em 1961, podemos perceber um grande avanço para a extensão universitária por colocar em evidência que a universidade deveria ser aberta para o povo, ser mais acessível, de modo a estar a serviço do desenvolvimento social, do cuidado com as necessidades básicas e para a formação cidadã da grande massa popular. Como resultado do encontro e sob esses preceitos supracitados, a UNE emite um documento com o seguinte:

> Colocar a universidade a serviço das classes desvalidas com a criação de escritório de assistência jurídica, médica, odontológica, técnica (habitação, saneamento de vilas ou favelas. etc). **Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola**, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. É necessário sobretudo **despertar a consciência popular para seus direitos**. (UNE, 1961, p. 26-27 apud GURGEL, 1986, p. 50, *grifo nosso*)

Ainda que permaneça o pensamento assistencialista e de difusor de conhecimento e cultura na relação unilateral universidade-sociedade, a contribuição do congresso da UNE, se dá mediante o entendimento de não fortalecer uma certa dependência das classes baixas e traz pela primeira vez a necessidade de transformar a realidade, quando chamam a atenção para conscientizar a população de seus direitos.

Além disso, a UNE também propôs atividades no período de férias que tivessem como foco a transformação social, mas num sentido de infraestrutura básica, para os residentes do interior do país, sendo essas atividades compreendidas como trabalho curricular, contudo é perceptível que tal ação estava desvinculada do processo formativo do estudante, da pesquisa e do ensino, e se configurava mais como filantropia. Segundo Kochhann (2019) quanto à essa mobilização da UNE, é importante perceber que seu maior influenciador foi Paulo Freire, que na década de 1960 se tornava popular devido seu método de alfabetização de Jovens e Adultos, que estava imerso numa concepção de extensão voltada para a emancipação humana, para a transformação.

Sob a pressão do movimento estudantil organizado pela UNE e do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que os documentos oficiais voltaram a tratar da extensão, no ano de 1961, quando foi publicada a lei 4.024, intitulada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contudo não houveram novidades para as práticas extensionistas, mantiveram-se os mesmos termos já fixados pelo primeiro estatuto das universidades. Sousa (2000) destaca que isso ocorreu devido a uma falta de aproveitamento das produções do movimento estudantil e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Logo sua execução permaneceu na forma de serviços, conferências e cursos. Após a promulgação da LDB, lei 4.024/61, no ano seguinte – 1962 foi publicado o Plano Nacional de Educação, contudo não tratou em nenhum momento sobre a extensão universitária.

Como nos conta a história, o ano de 1964 foi marcado pelo início da ditadura militar, do investimento estrangeiro, da política econômica de Estado voltada para o desenvolvimento nacional, pelo fortalecimento da economia e pela exclusão da esquerda e de todo movimento considerado socialista. Por influência militar, em 1967 foi criado o Projeto Rondon, que arregimentava jovens universitários para ir para as áreas do interior brasileiro por um período determinado, com a finalidade de desenvolver o país, prestando serviços a órgãos públicos e a comunidade, num movimento de colocar os estudantes em contato com a realidade brasileira, preparar profissionais e interiorizar mão de obra, para promover a integração nacional. Importante lembrar que o Projeto Rondon, por sua influência, traz a existência o Campus Avançado, tentativa de interiorizar as universidades, que se configurou como mais uma ação que mobilizava os estudantes para realizar atividades, em sua maioria, de assessoramento e assistência social. Ambos os projetos nasceram fora da universidade, mas sua tentativa era de integrar a universidade com a comunidade, com o foco no desenvolvimento local.

E sob o contexto de ditadura militar, que em 1968 é feita a reforma universitária, na forma da Lei 5.540 de 28 de Novembro de 1968, a qual promovia uma compreensão de extensão voltada para uma visão desenvolvimentista. Em seu artigo 40 fomentava ações que fossem voltadas para a “melhoria das condições de vida na comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (BRASIL, 1968), e fica evidente a participação do estudante em tal ação tendo relação com seu processo formativo. No entanto, a extensão ainda estava dissociada do ensino e da pesquisa. E nessa mesma lei, a extensão permanece fora da base universitária, como apresenta o artigo 32: “Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei: as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades [...]” (Brasil, 1968).

Kochhann (2019) e Reis (1996) reconhecem o ano de 1969 como um marco de transição na concepção *eventista-inorgânica* para a *processual-orgânica*, com a prática dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC's e também com o Projeto Rondon, ambos com o foco de envolver os discentes do nível superior em atividades no interior do país para prestar serviços de assistência e para desenvolvimento do país, contudo o destaque está nos CRUTAC's, por terem sido a primeira ação de caráter duradouro e contínuo, e durava o ano inteiro, mesmo que ainda na característica de assistencialismo, mas se configurava pela primeira vez como uma extensão que se aproximava da concepção *processual-orgânica* de Reis (1996).

## 1.2 A Ruptura com a Extensão Assistencialista Rumo a uma Extensão Formativa

Após essa construção histórica, de muita influência internacional para alinhar a universidade com os interesses desenvolvimentistas de Estado, que se baseava no voluntariado estudantil, Gurgel (1986) expressa que as universidades passam a desestimular os estudantes a participarem de atividades como as do Projeto Rondon e dos Campi Avançados, por serem "pouco profundos, descontínuos e paternalistas" (p. 123).

Em 1975 o Ministério da Educação e Cultura – MEC, lançou o Plano de trabalho da Extensão Universitária que segundo Reis (1996) trouxe pela primeira vez o termo retroalimentação, o que denota, segundo o autor, um processo que articula ensino, pesquisa e extensão, de modo que assim como a universidade alimenta a sociedade com conhecimento, o inverso também acontece, o que permite uma melhor aproximação e começa a diminuir o senso de superioridade da universidade e a estabelecer uma relação bilateral com a sociedade.

Diante de todo esse processo de transição conceitual, no qual cada evento elencado teve sua contribuição para uma nova concepção de extensão universitária, foi criado, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-reitores de extensão das Universidades Brasileiras – FORPROEX que Reis (1996) demarca o rompimento com a concepção *eventista-inorgânica* ao se pronunciar quanto a extensão universitária que deveria ser um processo educativo que articulasse de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando a transformação do real, agora não somente da sociedade, como era visto anteriormente, mas também da universidade que é também transformada mutuamente, e assim garantia um movimento práxico de aprendizagem, numa via de mão dupla entre universidade e sociedade, sendo ambos reconhecidos como participantes na formação do estudante, e a extensão sendo a responsável por articular esse

contato, além de também democratizar a ciência produzida, dando abertura para participação da comunidade. Tais ideias se materializaram em forma de documento elaborado e assinado pelo FORPROEX, que apresenta o conceito de extensão universitária como “uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico.” (FORPROEX, 1987 apud NOGUEIRA, 2001, p. 68).

Com a retomada da democracia, no ano de 1988, é promulgada a Constituição Brasileira, que reserva um de seus artigos para legitimar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, também conhecido como tripé universitário. Dentro desse escopo, de retorno da democracia, foi aprovada a Lei n. 9.394, em 1996, que institui as Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. De acordo com Kochhann (2019) o referido documento não tratou de concepção de extensão universitária, no entanto trouxe mais artigos sobre extensão do que as legislações anteriores, e relaciona a formação profissional vinculada à pesquisa e ações extensionistas e não somente por meio do ensino, além de incluir a possibilidade das atividades de extensão ter recursos orçamentários reservados para tal finalidade, inclusive receber bolsas de estudo financiadas pelo Poder Público.

Destaco, na Lei n. 9.394/1996, o inciso VII do art. 43, onde podemos compreender como uma concepção extensora do saber, como quem o deposita sobre aquele que se encontra desvalido de conhecimento ao expressar – “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” (BRASIL, 1996). Essa nova LDB, que perdura até a atualidade, é percebida, conforme a análise de Kochhann (2019), como uma lei que trata a extensão como atividade formativa presente na universidade, associada à docência e à pesquisa, apesar de não articular o saber da sociedade com o da universidade.

Mais tarde, em 2001 foi homologada a lei 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, destinado para o decênio 2001 – 2010, que continha 285 metas, sendo que destas, três tratavam diretamente da extensão universitária, sendo elas a 21, 22 e 23. Não houve muitos avanços da compreensão e execução da extensão universitária nas metas 21 e 22 que, respectivamente, tratavam da extensão para prestar serviços, como restituição da dívida social e educacional do Estado com a população, a se dar na forma de cursos de formação continuada para adultos, e da criação de um conselho com participação comunitária para garantir o retorno das produções cientificas para a comunidade. A sua maior contribuição foi com a meta 23, que inaugurava o ideal de 10% dos créditos obrigatórios dos cursos de graduação destinados para

ações extensionistas. Nesse sentido Kochhann (2019) entende que a extensão “não estava considerada como um mero evento e um mero curso, mas um projeto e/ou programa, possibilitando a participação efetiva do acadêmico” (p. 97). Contudo, a meta não foi alcançada durante o decênio.

Destacamos, que juntamente com o PNE, ainda em 2001, o FORPROEX divulgou o Plano Nacional de Extensão Universitária – PNEU como um complemento ao PNE, no qual apresentou 14 metas, sendo dez sobre a organização da extensão universitária, no que tange a avaliação, financiamento, integralização curricular, entre outras ações de caráter institucional, enquanto as outras quatro metas dispunham da articulação com a sociedade, através de programas e projetos voltados para o desenvolvimento social, cultural e sustentável, e para a formação de mão de obra. E ao tratar da formação, compreende que os docentes e discentes a constroem no contato com a comunidade, tendo como objetivo a transformação social.

Em 2014 foi promulgada a lei 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação, em vigência até o ano de 2024. Na estratégia 12.7 o documento retoma a exigência de 10% da carga horária total dos cursos de graduação em programas e projetos de extensão. A implementação dessa estratégia fará com que eventos episódicos, como cursos, palestras, conferências e demais atividades de curta duração, não sejam mais creditados como extensão, e passem a ser atividades complementares.

Em momento anterior à aprovação do PNE, em documento de 2011, o FORPREX já havia deliberado o PNEU com 11 metas, porém destaco a meta que traçava estratégias para a curricularização da extensão, e incorporar a extensão em 10% da carga horária total dos cursos de formação, que ganhou força com a posterior publicação do PNE. As estratégias para viabilizar esse processo são:

> Meta 1: Incorporar até 2015 ao menos 10% do total de horas curriculares de formação acadêmica em programas e projetos de extensão fora dos espaços de sala de aula.
>
> 1.1) Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes;
>
> 1.2) Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação;
>
> 1.3) Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão;

> 1.4) Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes;
>
> 1.5) Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas; (PNEU, 2011, p. 2)

A partir de toda essa discussão e de formação de uma concepção, o FORPROEX deliberou um documento em 2012, a Política Nacional de Extensão Universitária, no qual traz um novo conceito de extensão, formulado mediante debates realizados em encontros nacionais, desde sua criação em 1987, levando em consideração toda a história da extensão universitária no Brasil, desse modo

> A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 28).

Além disso, estabelece as diretrizes que vão nortear as ações da extensão universitária, em cinco pontos considerados essenciais para alcançar uma extensão em prol da formação profissional:

A interação dialógica se configura como uma troca de saberes entre universidade-sociedade, tornando-os parceiros na produção do conhecimento, por compreender que a comunidade também tem o seu saber próprio, desenvolvido na prática diária e contribui para o avanço do saber científico e cultural. Sua finalidade é contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e ética.

Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade é a diretriz que busca romper com o pensamento de que esses dois aspectos são dicotômicos, apoiado sobre uma perspectiva de formação teórica e operacional relacionados com ações de extensão que permitam contato com a futura profissão do estudante, articulando os diversos conceitos aprendidos nas diversas disciplinas com o real.

A Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão que visa uma mudança, na qual “O eixo pedagógico clássico “estudante - professor” é substituído pelo eixo “estudante - professor - comunidade” (FORPROEX, 2012, p. 32-33) e, por conseguinte a compreensão de sala de aula também é transformada, por não mais ser apenas no espaço físico da universidade, e o estudante se torna protagonista de seu processo formativo, nas experiências advindas do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Impacto na Formação do Estudante, a diretriz se refere à “ampliação do universo de referência que ensejam” e ao “contato direto com as grandes questões contemporâneas” (FORPROEX, 2012, p. 34), ou seja, uma possibilidade de apropriação teórica e metodológica, mediados pela experiência promovida pela extensão, que integralize créditos e flexibilize o currículo.

Por fim, a última diretriz, Impacto e Transformação Social, trata das mudanças sociais como um dos aspectos que permeia a extensão, há o partilhar de saberes que mudam seu modo de viver, o que ocasiona o desenvolvimento social, mas ao mesmo tempo também propicia o desenvolvimento regional, a inovação tecnológica, a conscientização política e o aprimorar de políticas públicas. Apesar disso, as transformações não são apenas na comunidade, elas também acontecem na universidade.

### 1.3 A Extensão Universitária na Universidade de Brasília

Em seu último Estatuto e Regimento Geral, publicado em 2011, que está fundamentada na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, ao tratar da extensão universitária a objetiva em seu artigo 52. “A extensão tem como objetivo intensificar relações transformadoras entre a Universidade e a sociedade, por meio de processo educativo, cultural e científico.” E no artigo seguinte, 53, aborda que cabe a universidade reservar recursos financeiros, no orçamento, voltados para esse fim.

E mais à frente, ao considerar a forma como será realizada a extensão universitária, dispõe em seu artigo 134 que

> A extensão na Universidade abrange programas, projetos, prestações de serviços, cursos e eventos de todas as áreas do conhecimento, integrados ao ensino e à pesquisa, voltados ao público interno e externo, por meio do atendimento às demandas sociais, de forma que contribua para a solução dos problemas da região e do País. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 72)

Tal artigo nos leva a perceber que ainda permanece a ideia de cursos e eventos como atividade extensionistas, logo percebe-se que ainda precisa se readequar, para entrar em conformidade com a meta 12.7 do PNE (2014), o qual restringe a extensão a programas e projetos.

No entanto, a UnB deixa claro no artigo 135, inciso III, §1º, que as atividades de extensão precisamente “[...] devem contribuir para a formação de profissionais críticos,

envolvendo os alunos, direta e sistematicamente, com os problemas da sociedade relacionados às suas áreas de formação acadêmica.” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 73). Este artigo demonstra o compromisso da universidade com formação *acadêmica*, e não concebe a extensão universitária como mera prestação de serviços ou oferta de cursos, o que fica claro no artigo supracitado que define que tais atividades devem ser consoantes com a formação crítica, colocando o aluno em contato com sua futura área de atuação na sociedade, de acordo com a realidade que nela está presente.

Neste capítulo percebemos a evolução das concepções de extensão universitária, marcada por eventos históricos, que influenciavam a educação e sua finalidade, e consequentemente interferia nos objetivos e na compreensão da extensão, que se principia na arregimentação de voluntariado para a prática assistencialista desarticulada da formação, no desígnio de desenvolver o país, nas lacunas da omissão estatal. Posteriormente a extensão passa por um processo de transformação gradativa, até se imergir no propósito de formar profissionais mais qualificados, e mais humanos ao ter contanto com a realidade social fora dos muros da universidade então, de acordo com Reis (1996), concebe numa concepção de extensão *processual-orgânica*, que se aproxima da conceituação de Jezine (2004), a extensão *acadêmica*, e a do *princípio de aprendizagem* Síveres (2013), que serão abordadas no próximo capítulo, articuladas com a formação inicial de professores.

# CAPÍTULO II

# AS CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo aborda algumas concepções de extensão universitária, a partir dos estudos de Jezine (2004) e Síveres (2013), escolhidos por suas contribuições para a discussão do tema em questão, mas por se aproximarem da concepção processual-orgânica de Reis (1996), na qual se ancora o projeto de extensão apresentado neste trabalho final de curso, e tendo em vista que em sua articulação é trabalhada a formação de professores via extensão universitária.

## 2.1 Concepções De Extensão Universitária

As concepções de extensão universitária surgiram em diversos momentos políticos da história, como foi apresentado no capítulo anterior, e em certo momento estavam a serviço do Estado e depois com sua evolução passou a estar a serviço da sociedade civil e científica, mas que, concomitantemente, o beneficia o com seus resultados. Tais concepções serão apresentadas a seguir na visão de autores que se aproximam da concepção do projeto Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes.

Jezine (2004) apresenta três concepções de extensão, que segundo ela vão resultar da visão educacional do Estado resultado de seus interesses políticos que vão delinear sua função na universidade, a fim de cumprir seus objetivos, seja para encobrir as falhas governamentais ou para garantir a formação profissional e o desenvolvimento social. Assim as concepções que emergem, para a autora, são denominadas como assistencialista, acadêmica e mercantilista.

A concepção assistencialista vem da influência norte americana, a extensão cooperativa, que se estabelece na prestação de serviços e demais práticas que se caracterizem como meramente assistenciais, como uma forma de suprir, esporadicamente, as necessidades procedentes da sociedade e resolver problemas de forma paliativa, sem que se descubra sua real razão de acontecer. Além de ser uma forma da universidade assumir certas carências que seriam de responsabilidade governamental. Para Gurgel (1986) ainda se perpetua nas universidades, que a extensão universitária, de um modo geral, “continua a reproduzir os mesmos vícios da Universidade Popular de São Paulo, realizando cursos desligados do todo acadêmico, na

maioria das vezes totalmente assistemáticos, e que não despertam qualquer interesse das populações de um modo geral" (GURGEL, 1986, p. 35).

Jezine (2004) concordando com a citação de Gurgel (1986) acima, demarca ainda que existem projetos e programas de extensão que se objetivam na prática assistencialista, contudo a extensão universitária no Brasil teve avanços em suas concepções, à medida que foi percebida a possibilidade de articulação da teoria com a prática, e deixa de ser ocasional e unicamente assistencial, dando à luz a perspectiva de extensão acadêmica, que se constitui como

> [...]parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica. (JEZINE, 2004, p. 3).

Assim a extensão se torna um espaço de troca de saberes, de dialogicidade entre o saber popular e o saber científico, sendo ambos lócus do conhecimento, dando valor ao que é produzido pela sociedade e para a sua vivência, assim a universidade abandona seu senso de redenção e a sociedade passa a ter um papel participativo na construção da extensão.

E como terceira concepção, Jezine (2008) a chama de mercantilista por estar envolvida na venda de serviços para a sociedade, em seus mais variados setores, não mais num sentido de suprir as carências sociais, sem mais priorizar os excluídos, pois agora são todos considerados consumidores, assim muda o foco na relação universidade-sociedade, para passar a produzir bens. Tal concepção vem de uma idealização de privatização da universidade, limitando o acesso a ela.

Na visão de Síveres (2008), a extensão teve compreensões diferentes no decorrer da história, sendo

> suplementação de políticas públicas ou na atenção às necessidades sociais, com a prestação de serviços ou o desenvolvimento de assessorias, com ações comunitárias ou a execução de projetos, com a difusão da cultura ou a educação continuada, com a relação endógena da academia ou com o desenvolvimento de projetos na sociedade. (p. 12)

Tais ações da extensão possuem seu valor e contribuição para a sociedade, só que para esse momento da história ela precisa se voltar para ser um percurso aprendente, que associada ao ensino e à pesquisa, proporcione uma aprendizagem significativa e seja voltada para o universitário, de cunho transformante do social, para a formação pessoal, acadêmica e profissional.

Nesse entendimento, Síveres (2013) delineia a extensão como *princípio de aprendizagem*, que há de se estabelecer em três aspectos. O primeiro está relacionado com os momentos alternativos de aprendizagem que a extensão proporciona que, segundo ele, transbordam o tempo linear formal que está predisposto nas matrizes curriculares dos cursos de formação. O segundo aspecto é o do espaço de aprendizagem, que primariamente ocorre nas salas de aula, laboratórios, biblioteca, salas de estudo, entre outros, em que a memorização e reprodução do ensino são dominantes. Enquanto a extensão gera novos espaços complementares e amplificadores de aprendizagem, que são abrangidos pela comunidade local. O terceiro aspecto depreende que o estudante construa um

> conhecimento mais criativo e inovador, fortalecendo um percurso mais compreensivo que informativo, mais reflexivo que transferidor de conhecimentos, mais produtivo que armazenador, mais invenção que enquadramento, mais possibilidades que certezas, mais sentido que direção, mais interdisciplinaridade que disciplinaridade, mais complexidade que simplificação, mais sujeitos que expectadores, mais vivências que exigências. (SÍVERES, 2013, p. 30)

A contribuição de Reis (1996) apresenta um apanhado histórico sobre a evolução da extensão universitária no Brasil, onde ele a classifica em duas linhas de ação, a *eventista-inorgânica*, que tem como principal característica "[...] a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção de conhecimento da universidade. " (p. 41). Nessa linha a universidade é a detentora do saber, considerada como *lócus* do conhecimento e a sociedade é o *lócus* da ignorância, carecedora e receptora da ciência produzida na universidade, logo a formação do aluno e a produção do saber pertencem exclusivamente ao ambiente acadêmico. Quanto a difusão do saber, é feito em três esferas, sendo na forma de conhecimento, cultura ou prestação de serviço. No âmbito do conhecimento é disseminado mediante cursos, palestras, oficinas e semelhantes a estes. Como cultura quando há apresentações teatrais, circenses, filmes e afins. E a prestação de serviços por assistencialismo, associados às áreas, jurídica, educacional, da saúde etc. Tal concepção se limita diante de toda a necessidade formativa dos graduandos, por desconsiderar a riqueza de conhecimento presente nas vivências do corpo social que os circunda e do qual não estão separados, ainda que assim se portem.

Após avanços na compreensão da extensão universitária, da sociedade e do papel da universidade nela e vice-versa, Reis (1996) apresenta uma segunda linha de ação denominada como processual-orgânica, que se constitui como o

> [...] desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção do conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante. (REIS, 1996, p. 41)

Nesta nova perspectiva, há um grande avanço para a formação dos estudantes e para a produção do conhecimento, porque a sociedade passa a ser compreendida como *lócus* coparticipante para esses processos, deixa de ser vista apenas como um consumidor, e recebe a importância de transformar a universidade e ser transformada por ela, compartilhando seus saberes, num movimento de retroalimentação. Essa concepção demonstra sua importância ao tirar a universidade da posição de superioridade, o que traz à compreensão de que os problemas enfrentados pela sociedade são também pertencentes à universidade, e assim reciprocamente, reconhecendo que os seus diferentes saberes se complementam.

Importante ressaltar que mesmo diante de um certo antagonismo entre as duas linhas de ação, a linha processual-orgânica não rejeita a forma de disseminação do saber da *eventista-inorgânica*, ela ainda perpassa pelas três esferas supracitadas, contudo, não pode se restringir apenas a um evento pontual, mas estar relacionada com as ações permanentes desenvolvidas, dotadas de intencionalidade pedagógica para a formação. Logo, ainda que sejam feitos seminários, apresentações teatrais e serviços sejam prestados, exemplos de tais esferas, estes devem estar totalmente imbricados ao ensino e à pesquisa, cumprindo o tripé universitário, promovendo uma formação menos fragmentada.

A extensão precisa ter **relevância acadêmica**, articulada no tripé da universidade, tendo relação direta com os conteúdos estudados pelos alunos, estar em consonância com as demandas da sociedade, logo precisa estar imerso em significado, possibilitando a práxis. Tem que ter Relevância Social, asseverando a participação social e a "possibilidade de contribuição para a inserção política, econômico, social e cultural da população excluída" (REIS, 1996, p. 44) de tal forma que esteja imbricado com o processo de "criação, desenvolvimento e difusão de tecnologia apropriados" (REIS, 1996, p. 44). Precisa de **viabilidade social**, que compreende todas as etapas de implantação, execução e avaliação, que sejam necessárias para que as ações extensionistas se efetivem, portanto envolve planejamento para que esteja de acordo com a realidade. É preciso existir um **compromisso institucional** para assegurar que os projetos sejam contínuos, com participação financeira da instituição e também tenha aprovação dentro dos trâmites acadêmicos necessários.

## 2.2 O Papel da Extensão na Formação Inicial de Professores

A extensão universitária tem um papel primordial na formação de professores, assim como nas demais profissões, por se configurar como mais um espaço de formação que os coloca em contato direto com a profissão. Logo, não deve ser tomada apenas como uma prática pela prática, mas ser intencional e estar ligada diretamente com a formação do aluno, em consonância com o saber apreendido nas salas de aula, numa perspectiva que o leve a assimilar os saberes teóricos ao ter contato com a prática. Tal situação o possibilita formar sua práxis educativa, ao perceber a teoria na prática e a prática presente na teoria, o que lhe permite conceber a percepção da unidade teoria-prática, e assim estime ambos conhecimentos, para que não caia num questionamento, muito influenciado pelo tecnicismo, que valora mais a prática em detrimento da teoria, e tem sido muito frequente entre os acadêmicos: "De que me servirá aprender isso/aquilo, se na prática não usarei nada?".

Assim, a extensão universitária possibilita ao estudante uma formação inicial e continuada-permanente (COSTA et al, 2019) numa perspectiva crítico-emancipadora (CURADO SILVA, 2011), não no sentido de uma formação que se finda, pelo fato da palavra "permanente" denotar essa ideia, mas compreendê-la no sentido de uma formação em processo permanente como evidencia Freire (1993), ao abordar também a inconclusão do ser, e essa ser a razão da sua busca permanente pelo conhecimento e pelo saber. Processo que na universidade e fora dela, está presente na extensão, e evidentemente não apenas nela, mas para fins desse estudo, nela está focalizado. Freire (1993) ainda sobre a formação permanente, discorre:

> Seria realmente impensável que um ser assim, "programado para aprender", inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. (p. 19)

Sobre a formação de professores pela via da extensão universitária, a contribuição dos escritos de Curado Silva (2011), quanto a formação crítico-emancipadora, estão imbricados com as ideias de Freire (1993), que são voltadas para uma educação crítica que leve cada pessoa à emancipação e à autonomia. Nisto, é importante o alerta de Curado Silva (2011) que atribui para a extensão, no sentido de que a extensão não pode ser apenas um espaço de aprender pelo exercício da prática, de modo a apenas repetir regras técnicas de ensino e aprender a lidar com

situações cotidianas do mundo escolar, e sim que seja um espaço de reflexão sobre a ação, de reconhecimento da práxis. Portanto, a concepção de formação para uma extensão libertadora[1], se respalda em Curado Silva (2011) "como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário" (p. 10).

Kochhann (2017) compreende a extensão universitária como um componente formativo que viabiliza a composição de conhecimentos que encaminhem seus partícipes à formação crítica e emancipadora, somente se fundamentada na concepção processual-orgânica de Reis (1996), acadêmica de Jezine (2004) e de aprendizagem Síveres (2008), Sendo que a extensão, impreterivelmente, deve estar articulada com o ensino e a pesquisa, diretamente imbricada com a formação, com objetivo de levar à transformação do real, e fugindo disso ela se resume à mera prática assistencial e mercantilista. Todavia, a autora também chama a atenção quanto a transformação ao dizer que "De fato as ações extensionistas por si só não transforma a realidade concreta, mas podem possibilitar a conscientização dessa realidade e a luta para a transformação social, ganhando força nessa batalha se alinhada e indissociada ao ensino e a pesquisa. " (KOCHHANN, 2017, p. 68). Assim, a extensão não pode ser entendida como redentora da sociedade, e que solucionará todos os seus problemas, tanto menos as lacunas na formação de professores, mas é uma ferramenta capaz de fortalecer a formação, de possibilitar o acesso ao conhecimento e construir o caminho para a emancipação, para a autonomia crítica.

Para tanto, Kochhann (2017) afirma:

> "Nessa concepção a educação poderá propiciar uma consciência crítica mediante processo de emancipação dos sujeitos sociais. Eis o papel da escola e da universidade. Eis a importância da extensão universitária para a formação docente, que pode possibilitar uma perspectiva emancipadora. " (p. 66).

Além disso, a extensão universitária, quando em consonância com as concepções associadas a formação estudantil apresentadas, tem o potencial de formar estudantes de uma maneira mais integral por estar totalmente imbricada com seu processo de formação inicial, como acontece no projeto, do qual falamos aqui, em que os alunos estão em contato com as teorias aprendidas no dia a dia da universidade, que podem ser visualizadas na vivência dos professores da escola e em suas falas durante os círculos formativos, assim como construir

[1] Me baseio nas convicções de Freire (2013), na perspectiva de levar, os indivíduos oprimidos pela classe dominante, à libertação, no sentido de saberem que podem *ser mais*, que têm a "liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se" (p. 76), em busca de uma pedagogia humanizadora.

novos conhecimentos, e para a preparação de cada encontro extensionistas tem a oportunidade de planejar pedagogicamente esses momentos, o que vai de encontro com o aprendido nas disciplinas. Além do mais, a extensão proporciona ao estudante mais um contato com a futura carreira e a realidade que lhe concerne.

Para Almeida e Sá (2013), a extensão universitária pode contribuir para uma formação profissional mais adequada, ao promover a produção do conhecimento e o seu compartilhar com a sociedade com o intuito de responder às demandas que dela emergem, consequentemente, a formação do estudante é acadêmica e, concomitantemente, cidadã ao promover esse comprometimento com a sociedade em que estão inseridos. Para elas as ações de extensão reforçam e concretizam a missão social da universidade.

Gonzatti et al (2013) ao descrever o potencial da extensão, aponta ser esse mais um espaço de vivência do saber universitário, que vai além da sala de aula formal, sendo um espaço inesgotável de saber dado as múltiplas vivências de cada pessoa que dela participa. É durante os encontros que se constrói o conhecimento interligado com a realidade da sociedade, com a vida, com o saber acadêmico e as outras múltiplas formas do saber, que têm por finalidade a formação profissional, pessoal, social e comunitária do estudante. “Potencialmente, a extensão constitui um espaço de vivências, da construção da autonomia, de autodesenvolvimento, de autoaprendizagem e de processos individuais mediados pelas inter-relações com o outro e com o contexto. ” (GONZATTI ET AL, 2013, p. 225)

Segundo as autoras, a maioria dos currículos das universidades se fundamenta no paradigma newtoniano-cartesiano, essencialmente positivista, que leva consigo a tendência de dicotomizar a teoria e a prática, a razão e a emoção, de reservar o saber científico apenas para o ambiente acadêmico, o diferenciando do saber advindo da experiência. É a extensão universitária que tem o cenário de rompimento com esse pensamento, “pois a imersão em cenários concretos da (futura) atuação profissional ajudará a desenvolver uma percepção mais sistêmica e articulada sobre formação e conhecimento como processos contínuos e evolutivos, que não se encerram com a conclusão dos cursos de graduação. ” (GONZATTI ET AL, 2013, p. 225).

Caso contrário, diante do exposto acima no que tange ao currículo positivista, a universidade continua a trabalhar na perspectiva de sair do simples para o concreto, de subsidiar o aluno com os aportes teóricos nos primeiros semestres de graduação, fornecendo os conhecimentos básicos, para então ao fim do semestre disponibilizar vivências reais e práticas,

em espaços de aplicação do conhecimento teórico, como do estágio supervisionado, o que restringe a prática para o final, já encaminhando os graduandos para o mercado profissional, mas com pouca experiência em relação a muita teoria, e novamente, na visão de Gonzatti et al (2013), é na extensão que se encontra uma formação mais completa, e menos fragmentada como a que segue hoje na universidade brasileira, por permitir uma constante (des)(re)construção dos sentidos e significados do conhecimento no contato com o real, com a vivência fora dos muros da universidade, assim a extensão propicia muito mais aspectos dos que os presentes na sala de aula, fortalece a autonomia, a tomada de decisão, o compromisso social, a alteridade, a criatividade. A extensão universitária, não é apenas um espaço a mais de formação, é um espaço imerso em vida, em contraste de ideias de fazeres e aprendizados.

Esses aspectos só podem ser compreendidos, ao entender a formação como um processo que não se limita apenas à sala de aula e a conteúdos a serem superados, e que ao término deles é entregue um diploma que atesta capacidade profissional. A formação se estabelece no processo individual e coletivo de desenvolvimento cognitivo, emocional, psicossocial, relacional e em tantas áreas, que hão de concernir a cada indivíduo, num permanente fluxo de

> vivências e de experiências constitutivas das aprendizagens, de representações sobre essas experiências, que vão constituindo o ser humano, inerentemente incompleto e inacabado. É sob essa acepção que procuramos situar a formação do estudante a partir de suas vivências na ambiência da extensão universitária. (GONZATTI ET AL, 2013, p. 227)

Ao pesquisarem sobre a extensão e a formação profissional Gonzatti et al (2013) e Almeida e Sá (2013), entrevistaram estudantes que participavam ativamente de projetos de extensão e a partir de seus discursos sobre suas experiências nas atividades elaboraram categorias presentes na extensão que se comunicam e se complementam entre os trabalhos, sobre os quais eu como extensionista vivenciei durante o projeto e assim como outros colegas, destarte exponho as categorias e suas análises gerais na tabela a seguir.

**Tabela 1 – Categorias presentes na formação extensionistas.**

| Autoras | | | |
|---|---|---|---|
| Almeida e Sá (2013) | | Gonzatti et al (2013) | |
| Categoria | Análise | Categoria | Análise |
| Formação profissional do estudante por meio da construção do conhecimento. | O envolvimento com a extensão universitária propiciou ampliação do conhecimento e a curiosidade pela pesquisa e o aprofundamento teórico. A extensão é uma preparação para o mundo real do trabalho. | Conhecimento | A extensão potencializa o processo de construção do conhecimento e de aprendizagem. É o local que os estudantes associam a teoria da sala com a prática da realidade da futura profissão. |
| Articulação com o mercado de trabalho | Os projetos colocam os estudantes em contato com o mercado de trabalho, os preparando melhor e influenciando-os nas escolhas profissionais e os preparando melhor para o trabalho. | Experiência Profissional | A experiência na extensão antecipa o contato com a futura profissão e facilita a colocação no mercado de trabalho |
| Construção da prática profissional | Os projetos ajudaram na construção do currículo e facilitaram a inserção dos estudantes no mercado de trabalho por que já estarem mais familiarizados com a profissão e se sentirem mais preparados devido aos desafios encontraram na extensão de antemão e os levaram a concretizar o conhecimento adquirido. | Desenvolvimento Pessoal | As contribuições da extensão são significativas para o aperfeiçoamento e aprendizagem no desenvolvimento pessoal do estudante. |
| Propiciação da convivência | A extensão propicia o conhecimento da realidade local, amplia a rede de relacionamentos, promove a habilidade de trabalhar com as pessoas, promove o exercício da cidadania e a troca de conhecimento com a comunidade e, ainda, fomenta a convivência e a articulação multiprofissional. | Conexão teoria/prática | Ao se deparar com a problemática social os estudantes têm a oportunidade de aplicar a teoria na prática e perceber sua relação dialógica no momento de propor soluções das indagações apresentadas no decorrer das ações. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Fomento a outras aprendizagens | Os extensionistas não apenas aprenderam sobre a profissão, mas também desenvolveram outras habilidades como a oratória, planejamento, retórica e a diminuição da timidez. | ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- | ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- -- |

Fonte: elaborado pelo autor baseado a partir de Almeida e Sá (2013) e Gonzatti et al (2013).

Essas categorias apresentadas apontam a importância da extensão universitária quando articulada com ensino e pesquisa, e que não se reduza a prestação de serviços, mas esteja relacionada com a formação inicial dos sujeitos, compreendendo que os diversos saberes são válidos, contribuem não somente para a formação profissional dos indivíduos, mas também para sua formação como humanos, que (se)reconhecem (no)o outro, o que corrobora para a contrução de uma sociedade mais justa e igualitária que busca o bem comum de todos.

Almeida e Sá (2013) e Gonzatti et al (2013) ao criarem essas categorias, a partir das falas dos alunos, mostram que as práticas extensionistas despertam a curiosidade para o conhecimento, que para os alunos em formação inicial para o professorado, podem buscar por teorias que propõe soluções aos desafios didáticos, educacionais, da relação professor-aluno, da relação professor-pais, e demais que possam surgir no viver diário da escola. O que tem impacto direto na percepção dialógica da teoria e prática, a práxis, que Curado Silva (2007) defende, e na (re) construção de novos conhecimentos que nem sempre estão presentes na sala de aula.

A extensão forma os estudantes para a atuação profissional, e aplicadas sobre a formação de professores, possibilita aos alunos maior facilidade quanto ao ingresso no mercado de trabalho, pela sua preparação para os desafios presentes nos problemas vivenciados diariamente pela escola, e por estar em constante contato com os professores já em exercício, com os quais troca vivências.

Compreender as concepções de extensão que foram salientadas neste capítulo, e articuladas com as teóricas que trataram da formação profissional, a se complementar nas atividades extensionistas processuais, foi necessário para que no próximo capítulo seja apresentado a proposta do projeto de extensão, que tem como possibilidades as discussões que foram feitas nesse capítulo, quanto a formação de professores.

# CAPÍTULO III

# A PROPOSTA DO PROJETO CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INICIANTES/INGRESSANTES.

Neste capítulo o objetivo é apresentar a proposta do projeto de extensão "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes", desde a pesquisa que serviu como fagulha geradora, a construção de um projeto que se compromete com a transformação da sociedade e sua própria decorrente da relação mútua que se estabelece entre ambos. Sua concepção de extensão universitária, os pressupostos teóricos, a metodologia, avaliação e quanto a relação ensino, pesquisa e extensão

## 3.1 A Pesquisa Geradora do Projeto de Extensão

Primeiro é importante salientar que tanto a pesquisa "Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola" (CURADO SILVA; SILVA CRUZ; LIMONTA, 2013) como o projeto de extensão tiveram ampla participação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

A partir do ano de 2013, o GEPFAPe coordenou a pesquisa, financiada pelo CNPq. O estudo teve como objetivo compreender o processo de se constituir professor, tendo como princípio o trabalho no início da carreira docente, em escolas públicas do Distrito Federal e Goiânia, diante dos diversos dilemas presentes nessa fase da carreira, como a gestão da sala de aula, a práxis pedagógica e as demais práticas que envolvem o trabalho docente. A pesquisa entende como início da carreira docente os primeiros cinco anos de exercício (HUBERMAN, 2000), denominando os que estão dentro dessa faixa etária como professores iniciantes, e traz uma nova categoria alcunhada como professores ingressantes, sendo estes os que já tiveram algum contato com a prática pedagógica pertencente à docência, logo não são iniciantes, porém estão ingressando numa nova rede, modalidade ou nível (CURADO SILVA ET AL, 2013).

Os pesquisadores tiveram como principal fonte teórica os escritos de Huberman (2000), o qual estabelece um ciclo de vida profissional docente, sendo que dentro deste ciclo, a primeira etapa é a iniciação na carreira, compreendida como um choque de realidade vivenciado nos três

primeiros anos na profissão, e estes são caracterizados por dois momentos, que não são necessariamente vividos separadamente ou ao mesmo tempo, variando de acordo com cada indivíduo. Estes momentos são: a sobrevivência, período em que o professor há de se deparar com a realidade do cotidiano escolar e suas dificuldades, o segundo período é o de descoberta, em que diante dessas experiências primárias ele há de se reafirmar enquanto professor ou há de negar a continuidade no percurso da sala de aula, ou seja, abandonará a docência.

É importante elucidar que o professor ingressante já vivenciou o início da carreira, por conseguinte os momentos de sobrevivência e descoberta são etapas mais atenuadas, e os impasses que enfrentará, no mesmo nível que o iniciante são os das novas relações de trabalho a se estabelecer, e uma realidade de estrutura escolar diferente, num contexto de escola pública.

Os dados coletados para a pesquisa foram em forma de questionário, aplicado a 374 professores iniciantes/ingressantes da rede pública de ensino do Distrito Federal e a 284 da rede de Goiânia. Verificou que 50% dos iniciantes possuem dificuldades pedagógicas e 30,56% em dificuldade relacional, enquanto dentre os ingressantes, 43,15% apresentam dificuldades pedagógicas e 33,87% em dificuldade relacional. Consequentemente, diante dos dados apresentados referentes aos conflitos presentes na iniciação à docência, podemos compreender a razão da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, citado por Cassettari et al. (2014), ao se referir aos professores iniciantes como os profissionais mais propensos a abandonarem a ocupação.

A pesquisa, em consonância com autores que fundamentaram o projeto (FONTANA, 2000; GUARNIERI, 1996; TABACHNICK e ZEICHNER, 1988), trouxe como resultado preocupações quanto ao início da carreira docente, ao constatar as dificuldades que aparecem para professor em início efetivo de carreira, como sendo uma fase de solitude, insegurança, de se deparar com situações difíceis, constrangedoras experienciadas pelo professor iniciante/ingressante frente à uma realidade em que o trabalho coletivo nas escolas é, geralmente, excepcional.

Costa et al (2019), em estudo que teve por objetivo apresentar o projeto Círculos Formativos como uma ação de formação permanente, na perspectiva crítico-emancipadora, nos mostra a necessidade que levou o grupo a criar tal projeto asseveram que

> Os resultados apontaram para a necessidade urgente de apoio aos professores iniciantes, numa dinâmica própria no interior da escola a fim de atender suas necessidades formativas e profissionais, recorrendo a iniciativas tais como: a formação de grupos entre os pares, o investimento em políticas de formação e

> valorização para atração da carreira e permanência dos professores. Entende-se que discutir e consolidar uma formação permanente coletiva na iniciação docente pode contribuir na qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo de suma importância por interferir na maneira em que a educação vem sendo conduzida há anos por modelos que não valorizam o professor e se inserem em um contexto de depreciação da profissão docente. (p. 347)

## 3.2 A Construção do Projeto

Diante de resultados tão preocupantes evidenciados na pesquisa já citada, as coordenadoras do GEPFAPe, e professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em conjunto com os alunos da graduação do curso de Pedagogia, matriculados na disciplina de Projeto 3[2], começaram a elaborar o primeiro projeto de extensão do grupo de estudos, no primeiro semestre de 2017. As aulas da referida disciplina no ano em questão estiveram voltadas para o estudo da extensão universitária, dos resultados da pesquisa e como solucionar tais problemas, a partir da extensão. Deste modo, recebemos durante as aulas alguns palestrantes, sendo duas alunas que participaram da pesquisa sobre professores iniciantes/ingressantes, que expuseram o desfecho do estudo. Posteriormente o grupo recebeu a palestrante professora Dra. Andréa Kochhann, da Universidade Estadual de Goiás – UEG, exímia pesquisadora da extensão universitária e extensionista, que trouxe os limites e as possibilidades das diferentes concepções de extensão, e principalmente a que hoje ancora o projeto, a processual-orgânica de Reis (1996).

Dessa maneira, o projeto foi estruturado contendo os elementos da proposta, sua justificativa, fundamentação teórica, objetivos, metodologia, avaliação, a relação ensino-pesquisa-extensão, que em conjunto trouxeram à luz o primeiro projeto de extensão do GEPFAPE, o que é considerado um marco para o grupo, que já realizava por anos a fio suas atividades de ensino e pesquisa, contando com pesquisadores da graduação, pós-graduação, egressos, docentes da UnB e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. O projeto também contou com a colaboração dos alunos de Projeto 3, que são os protagonistas na execução do projeto, que viabiliza a inserção estudantil na extensão universitária. E, efetivamente a partir de 2018, passou a exercer a tríplice basilar da universidade, indissociando

---

[2] Disciplina do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, que tem como finalidade promover a "Vivência prática do fazer pedagógico em diferentes contextos institucionais, articulando, no processo formativo, as atividades de extensão, pesquisa e ensino. Primeiro momento de contato com o fazer concreto do profissional em Pedagogia, vivendo-o em toda sua riqueza e em todos os seus desafios. " (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2015)

o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Nesse horizonte que nasce o projeto Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes – CIFOPE.

O projeto se justifica diante das dificuldades presentes no início da carreira docente como apontaram os dados da pesquisa exposta anteriormente, como a insegurança, a sensação de despreparo para exercer a profissão docente, das problemáticas presentes na relação professor-aluno, professor-professor, professor-pais, na dicotomia teoria e prática e a falta de apoio coletivo que podem até levam o professor à desistência da carreira. E o projeto citando Huberman (2000) aponta que "o professor só consegue enfrentar este primeiro aspecto por acontecer paralelamente à descoberta, que é o entusiasmo do professor por estar em uma situação de responsabilidade." (GEPFAPE, 2017, p. 3). Nessa justificativa que o projeto se faz, na expectativa de promover formação continuada para esses professores, a partir de seus próprios anseios e necessidades formativas, e ao mesmo tempo colocar os alunos da graduação, futuros professores iniciantes, em contato com essas problemáticas e com a vivência desses que iniciaram na docência, para que se sintam mais preparados e seguros frente à realidade da educação nas escolas que recebem professores iniciantes.

Para mais, a nível institucional, o projeto proporciona a integralização curricular da extensão, realizado na disciplina de projeto 3 dos alunos em formação inicial, conforme estabelecido no artigo quatro da Resolução Nº 7, de 18 de Dezembro de 2018, o qual dispõe que "As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos". E ainda salienta que a responsabilidade da universidade não se encerra no findar da graduação, porém se estende a esses egressos, ao continuar propiciando formação no intuito de capacitar esses docentes.

A fundamentação teórica do projeto contou com trabalhos apresentados em eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, e totalizaram apenas 26 que abordavam a iniciação docente, compreendendo apenas 0,5% dos trabalhos apresentados em ambos os eventos. Esses dados foram retirados do estado da arte realizado na primeira fase da pesquisa, no qual constam sete teses e 23 dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT. Dez artigos de Qualis A e 26 artigos de Qualis B, presentes na Plataforma Sucupira. E 38 artigos nos anais do Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência – CONGREPRINCI.

Tal fato evidencia a carência existente num campo que apresenta tantas problemáticas e se qualifica como vital para a carreira docente, por definir se o professor permanecerá ou não na mesma. Ainda, foram feitos vários estudos entre diferentes autores que pesquisaram a temática tanto no Brasil, como em outros países (BEACH e PEARSON, 1998; BEJARANO e CARVALHO, 2003; FONTANA, 2000; GARCIA, 1998; GUARNIERI, 1996; HUBERMAN, 2000; LIMA, 2004; MARIANO, 2005; QUADROS ET AL, 2006; TABACHNICK e ZEICHNER, 1988; TARDIF e RAYMOND, 2000; VEEMAN, 1988). Esses estudos levam a conclusão da urgência de programas de inserção na carreira docente assim como

> [...] pensar propostas de acompanhamento desses professores, considerando que é necessário conhecer as dificuldades e transpor situações conflituosas que podem ser entraves ao processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, ao ver-se professor. (GEPFAPE, 2017, p. 10)

Diante desse ensejo de fundamentação teórica, evidenciamos que a concepção de extensão universitária adotada pelo projeto é a *processual-orgânica de Reis* (1996), que tem proximidade com a *acadêmica* de Jezine (2004) e com a de *princípio de aprendizagem* de Síveres (2013). E tem como primordial o vínculo com a formação inicial dos estudantes, com a formação para a emancipação humana, para a criticidade, por seguir o caminho da perspectiva crítico-emancipadora (CURADO SILVA, 2011), e na visão de educação problematizadora de Paulo Freire (2013).

Além disso, o projeto adota a perspectiva dialógica a partir dos Círculos de Cultura de Freire (2013) para levantar as necessidades formativas dos professores e do ponto de vista metodológico tem como referências os aportes teóricos de Saviani (1944) e Gasparin (2009), de quem adota as quatro fases: prática social, problematização, instrumentalização e catarse. Tais fases serão abordadas mais adiante no texto.

No que tange aos objetivos do projeto, a proposta do GEPFAPE (2017) traz em seu corpo, o geral:

> Acompanhar e contribuir para a formação de professores iniciantes/ingressantes na rede pública do DF, estimulando um processo constante de auto avaliação e reorientação do seu trabalho, a fim de fornecer subsídios para o fortalecimento da carreira docente e incentivar políticas públicas de apoio a esses professores. (p. 11)

E os específicos:

> 1). Propor espaço de encontro em que os professores iniciantes/ingressantes na rede pública possam trabalhar em conjunto, refletindo sobre seus desafios e realizações profissionais;
>
> 2). Criar círculos formativos presenciais com diferentes temáticas e metodologias sobre o trabalho docente, a partir da demanda dos professores iniciantes/ingressantes;
>
> 3). Promover uma relação intrínseca entre universidade-escola de educação básica na perspectiva da formação de professores;
>
> 4). Apoiar os egressos da Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, no início da carreira docente;
>
> 5). Ampliar conhecimentos sobre aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes/ingressantes;
>
> 6). Subsidiar políticas públicas que visem o apoio à carreira docente; (p. 11)

### 3.3 A Metodologia Basilar do Projeto de Extensão

Quanto aos elementos da proposta metodológica, o projeto se propõe a ter encontros mensais com os professores da escola participante do projeto, por um período de 4 horas, durante seu horário de coordenação pedagógica coletiva[3], enquanto os alunos têm encontros quinzenais para discussão, preparação e avaliação de cada encontro do círculo formativo. A técnica por trás de cada círculo é a de "grupo de discussão" (SANTOS, 2008), ocasião em que os professores são levados a argumentar sobre o assunto em questão, decorrendo que as ideias compartilhadas promovem o ajuste, confronto e articulação das convicções de cada um.

Ainda falando de metodologia, ficou evidente no parágrafo anterior a adoção de uma técnica, como uma das partes presentes no movimento dos círculos formativos, contudo a maior base metodológica, não se restringe a uma técnica de ensino, pois não é apenas uma mera repetição de regras que levarão a um resultado pretendido como se os participantes fossem como máquinas. Porém como a proposta se dá numa perspectiva de dialogicidade, do compartilhar do saber, de levar os pares a conhecerem as múltiplas experiências educativas presentes na vida de cada um, não havia metodologia de aprendizagem mais condizente do que a abordagem Paulo Freire, de tal modo que o nome do projeto se principiou a partir de seus círculos de cultura, que deram luz aos nossos círculos formativos. Deste modo, o professor Ernane Maria Fiori (1967), que atuou diretamente nos círculos de cultura no Chile, período de

---

[3] Os professores da SEEDF, dentro da carga horária de 40 horas semanais, contam com 15 horas semanais reservadas para coordenação pedagógica, que são realizadas no turno contrário da regência, como determinado pela Portaria nº 27, de 2 de fevereiro de 2012.

exílio do atual patrono da educação brasileira, ao prefaciar o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2013), define

> O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...]. (FIORI, 1967 in FREIRE, 2013, p. 24)

Quanto à realização dessa metodologia, a primeira etapa efetiva, é a de *estabelecer uma parceria de mútua colaboração* com a rede de ensino e com as escolas, é apresentar a proposta do projeto e conhecer o desejo desses professores de receberem ou não o projeto na escola, sendo que esta não se apresenta como redentora dos problemas da escola, quanto menos da sociedade, mas como potencializadora da transformação de cada indivíduo, em sua realidade individual e coletiva, para que na transformação de cada um, seja possível transformar a sociedade, ao lhes despertar à consciência de transformação social (KOCHHANN, 2017).

Compreendo necessário esclarecer que não são feitas propagandas, nem slogans ou qualquer tipo de chamada apelativa no intuito de persuadir os docentes iniciantes/ingressantes de que carecem de auxílio, para assim aplicar um projeto sobre eles, mas lhes é apresentado como uma possibilidade de formação, que também formará a nós que nos dispomos a fazer parte do projeto. Para tanto evoco os ideais de Freire (1982) que sobre isso nos ensinou ao escrever sobre a extensão universitária, em seu livro *Extensão ou Comunicação*: "A propaganda, os slogans, os "depósitos", os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. " (p. 42).

A etapa seguinte foi concebida como "Encontro de Sensibilização", que é o primeiro encontro de cada semestre, no qual os professores iniciantes/ingressantes e a equipe gestora da escola, os alunos do curso de Pedagogia e as professoras orientadoras da UnB podem se apresentar e conhecer aqueles com quem vão conviver durante o projeto. O principal objetivo desse momento é expor os anseios, medos, as necessidades formativas, para que o grupo tome conhecimento da prática social inicial do conteúdo, baseado na metodologia da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1997) e Gasparin (2009), que consiste no saber imediato dos professores, aquilo que já possuem de conhecimento e o que desejam saber mais, é o "contato inicial com o tema a ser estudado." (GASPARIN, 2009, p. 13).

Ambas etapas são indispensáveis diante da concepção que adota esse projeto, que reconhece essa mútua colaboração como processo de formação que acontece numa via de mão dupla, por considerar o apreender presente em todos os participes, por não ser um projeto de extensão que, no egocentrismo, se sente superior e oferece seu conhecimento como redentor dos problemas e comete uma invasão cultural que "pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade." (FREIRE, 1982, p. 42). Condiz, porém, com o pensamento freireano ao reconhecer os extensionistas como educadores-educandos e professores da escola que participam do projeto como educandos-educadores, que ao se perceberem nesse meio, refletirão essa práxis com seus educandos-educadores, diante dos quais são educadores-educandos, caso se reconheçam sujeitos aprendentes no viver diário da sala de aula.

Após esses dois momentos, com a temática já definida para cada círculo formativo do semestre, ocorre a preparação dos círculos formativos em dois momentos, no encontro quinzenal dos alunos na Universidade de Brasília, no horário previsto para a disciplina de projeto 3, coordenado pelas professoras coordenadoras do projeto e integrantes do GEPFAPE, juntamente com os graduandos extensionistas participantes. No primeiro encontro, na universidade, há uma separação de equipes, e as tarefas são repartidas para elaboração das atividades até o próximo encontro na escola. Cabe destacar que nesse primeiro encontro textos de referência sobre temáticas envolvendo a extensão e os fundamentos do projeto são debatidos para maior apropriação da concepção, das teorias e dos objetivos formativos, no âmbito inicial e continuado que o projeto propõe.

Cada equipe é dividida da seguinte forma:

> a) **Problematização:** prepara e realiza a dinâmica inicial;
>
> b) **Bibliografia:** realiza um levantamento bibliográfico sobre o tema e o disponibiliza aos professores e aos extensionistas para leitura e discussão prévia;
>
> c) **Convite ao especialista:** convida um especialista para palestrar no dia do círculo formativo;
>
> d) **Folder:** elabora folheto com o cronograma e atividades a serem desenvolvidas na escola;
>
> e) **Mediação:** faz a gestão do tempo e a mediação das atividades durante o encontro na escola;
>
> f) **Relatoria:** registra o encontro por meio de relatórios e fotografias;
>
> g) **Catarse:** prepara e realiza a dinâmica final;
>
> h) **Lembrança:** confecciona lembrancinhas a serem entregues aos professores da educação básica.

> i) **Lanche**: articula quais alimentos serão levados e as pessoas que podem contribuir.
>
> (MONTEIRO ET AL, mimeo, p. 7)

No segundo encontro, na universidade, os estudantes se encontram com as professoras coordenadoras para debaterem sobre textos dentro da temática escolhida para o próximo círculo formativo, e os mesmos igualmente são enviados para os professores, para os momentos de construção teórica. Os estudantes também apresentam o andamento das tarefas assumidas no encontro passado, descritas no parágrafo anterior.

Cabe destacar que momento da ida para a escola, apenas uma pessoa da equipe a representará e desempenhará suas funções, devido ao transporte e espaço limitados, frente ao elevado número de estudantes envolvidos. Porém, ainda assim, cada estudante tem a possibilidade de ir uma vez para o projeto durante o semestre.

Após toda elaboração prévia, como já descrita, finalmente acontece o círculo formativo, que tem uma duração média de 4 horas, composto por 4 estágios: problematização, instrumentalização, debate e catarse.

A problematização consiste no questionamento da realidade da prática social inicial e do conteúdo a ser estudado e suas exigências sociais de aplicação (GASPARIN, 2009, p. 34), que se efetiva no realizar de uma dinâmica, feita pela equipe responsável, a qual trata de transformar o conteúdo numa questão desafiadora/problematizadora. “De acordo com essa proposta-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos. ” (GASPARIN, 2009, p. 35)

“A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. ” (GASPARIN, 2009, p. 51). Tarefa que se cumpre com uma aula teórico e prática por um especialista no assunto, previamente convidado pela equipe, podendo ser um professor da UnB ou da SEEDF, sendo esse um momento de integração entre a pós-graduação e os professores da educação básica da rede pública de ensino.

Logo após acontece o debate, hora de iniciar a síntese e reelaboração do conhecimento prévio para o apreendido até o momento, por meio da escuta das falas compartilhadas de cada colega sobre seus conhecimentos prévios frente os apresentados pelo especialista e às provocações da dinâmica. Ocasião do diálogo, que como nos lembra Freire (1982) “é o encontro

amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. ” (p. 43).

Como desfecho do círculo formativo na escola, acontece a catarse, que tem como conclusão essencial a síntese, “ a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. ” (GASPARIN, 2009, p. 124). Se caracteriza quanto a quão proveitoso foi o círculo formativo para a construção do conhecimento mediato. O método que possibilita esse estágio é uma dinâmica de grupo, em que a equipe catarse, mediadora do momento, tem como objetivo instigar os professores iniciantes/ingressantes a refletirem e mudarem sua prática, a retomar a discussão, e a reconhecer a práxis pedagógica no seu cotidiano da sala de aula. Ao fim deste, é feita uma breve avaliação coletiva do círculo com os participes.

### 3.4 A Avaliação dos Círculos Formativos

O projeto é avaliado por todos seus participes em momentos diferentes, e com focos diferentes de avaliação. Após cada círculo formativo, os professores avaliam brevemente a atividade, enquanto os estudantes o avaliam ao se encontrarem na universidade, geralmente no turno contrário ao que acontece o círculo. Ao final de cada semestre os professores preenchem um questionário simples, no qual avaliam cada círculo, em dois pontos, positivos e negativos.

A avaliação da aprendizagem, no que tange aos professores, compreende um primeiro momento em que os professores da escola participantes do projeto explicitam após cada encontro se as contribuições, problematizações, conhecimentos adquiridos, as trocas de experiência, lhes foi relevante, se houve pontos positivos e/ou negativos para reforçar ou melhorar para os próximos círculos. E caso necessário, alguns membros podem entrar em contato aprofundar nas questões e se adequar a diferentes interesses e demandas que possam surgir no coletivo. Num segundo momento, é ao final do projeto que respondem a um questionário abordando todos os encontros do semestre, e especialmente, se possibilitaram mudanças na sua práxis.

Quanto aos estudantes, de forma individual, estes vão avaliar sua atuação no projeto após cada círculo, a respeito do nível de envolvimento com as responsabilidades assumidas, e a concretização das mesmas. De forma coletiva, avaliam as colocações dos docentes após cada

círculo, elencam os pontos a serem revisados e os que devem permanecer. Ao final de cada semestre, cada estudante também deve apresentar um portfólio que tenha como conteúdo os momentos mais significativos para o seu processo de aprendizagem, sendo textos estudados na disciplina, o aprofundamento nas temáticas, relatos de experiência, registros escritos e/ou imagéticos dos círculos formativos, entre outras formas possíveis de apresentar a significância dos conceitos e práticas apreendidos.

### 3.5 A Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão do Projeto

A universidade, como instituição, tem como basilar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecidos como o tripé universitário. O ensino e a pesquisa sempre foram cumpridos e de forma eximia pelas universidades, contudo a extensão, última a ser integrada como princípio indissociável, como atividade fim da universidade, fora deixada de lado em comparação as demais, considerada a "prima pobre" dos três (DEMO, 1980). No entanto, tem sido mais enfatizada e estudada ultimamente.

Diante do desafio de também atuar de acordo com o tripé universitário, o GEPFAPE se propôs a inaugurar um novo tempo para o grupo ao iniciar com o projeto de extensão que foi concebido como resultado de pesquisa, que abre mais campos para pesquisa, no qual produz conhecimento conforme as observações das atividades de extensão e seus resultados, dilemas, problemáticas e afins. Promove o ensino presente nos debates teóricos realizados tanto na escola do projeto quanto nos encontros feitos na universidade. Se configura como formação inicial e continuada.

Além disso, o projeto se ancora na concepção de extensão processual-orgânica de Reis (1996),

> que tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante.

Desse modo o projeto de extensão, aqui apresentado, associado a pesquisa e ao ensino, busca a partir de todo seu aporte teórico, no objetivo de transformar a realidade da educação, ao propiciar formação crítica e emancipadora para professores, desde os que ainda estão se formando, os em início de carreira, até os que já estão em exercício por algum tempo.

No próximo capítulo, tratarei da minha experiência no projeto Círculos Formativos com Professore Iniciantes/Ingressantes, logo trarei elementos de sua execução e como participei na minha vivência acadêmica, junto a colegas que se fizeram durante o processo, o ensino-pesquisa-extensão, e como esse me proporcionou uma formação inicial que abriu os olhos para a possibilidade de igualmente saber mais, segundo a ótica de Paulo Freire (1982)

> [...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto 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 seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (p. 25)

# CAPÍTULO IV

# AS VIVÊNCIAS NO PROJETO CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INGRESSANTES/INICIANTES.

A finalidade deste capítulo é o compartilhar da minha experiência com a extensão universitária, como espaço de formação inicial, na indissociabilidade do ensino da pesquisa e da extensão, ocorrido durante a disciplina de Projeto 3, promovida pelo grupo de estudos que me acolheu e me proporcionou tais vivências – GEPFAPe, tendo durante todo o processo a universidade e a comunidade como participantes ativos, e em transformação mútua.

## 4.1. O Primeiro Círculo Formativo

Para a realização do primeiro círculo formativo ocorreram alguns processos burocráticos, que impossibilitaram o seu início em 2017, mas devido a dinamicidade e abrangência do GEPFAPe, surge uma possibilidade de atuar numa escola, cuja maioria de professores estava em início de carreira, ou recém ingresso na rede pública. Então o projeto tem início em 2018, e desde então vem ocorrendo semestralmente na mesma escola

Após a elaboração da proposta do CIFOPE, ele foi encaminhado para a Secretária de Educação do DF, apresentado pelas professoras coordenadoras, no entanto o processo demandou mais tempo que o planejado pelo grupo.Enquanto isso, o grupo de estudos e pesquisa permaneceu com suas atividades ocorrendo normalmente, e como o mesmo é aberto para participação, mesmo para pessoas que não estejam vinculadas a universidade. O grupo começou a receber a visita de uma gestora de escola classe da rede pública de ensino, a qual passou a participar do grupo ativamente e ao saber do projeto de extensão, logo se colocou a disposição para promover um encontro com os professores da escola e lhes apresentar o projeto.

A escola mencionada pela gestora, se encontra em Samambaia, cidade no entorno de Brasília, próxima ao aterro sanitário de Brasília, uma das mais distantes da cidade, a Escola Classe 831, um local com pouca segurança e muitas pessoas em situação de vulnerabilidade social. Portanto, é uma escola que poucos professores têm o interesse de atuar, por conseguinte os professores que mais atuam nessa escola são professores iniciantes/ingressantes, devido sua pouca chance de escolha. Conforme a Portaria Nº 407, de 17 de dezembro de 2018, que

estabelece critérios de pontuação e classificação para escolha de turma. Portanto, os recém ingressantes ainda não possuem pontuação necessária para escolha de turma, lhes restando as escolas que, em sua maioria, não são escolhidas pelos professores mais antigos na rede.

Devido a problemas logísticos e institucionais, o projeto não foi executado no ano de 2017, porém com a abertura da Escola Classe 831 de Samambaia, o projeto teve seu primeiro encontro em 2018, com os docentes da escola e seu corpo gestor, os alunos do curso de pedagogia e da pós-graduação e as professoras coordenadoras do projeto.

O primeiro encontro, ocorrido no dia 21 de Março de 2018, foi o encontro de sensibilização, como previsto na proposta do projeto, que aconteceu em dois momentos. No primeiro momento, foi solicitado que todos ficassem em um grande círculo, numa das salas de aula da escola, e então as professoras coordenadoras do projeto o apresentaram, compreendendo a razão, os objetivos, metodologia, e outras informações.

Com a resposta positiva dos professores da escola, de que gostariam de fazer parte do projeto, foi feita uma dinâmica de apresentação (Imagem e Eu), e também para diminuir a tensão e formalidade da ocasião, sob a coordenação da professora Dra. Kátia Curado que instruiu que cada pessoa presente, não somente os professores, escolhessem uma das imagens que foram espalhadas no chão. Após a escolha, cada um tinha de apresentar a si, fazendo uma relação com a imagem escolhida. Ao se apresentar, cada um falou o nome, o tempo em que estava na profissão, a série que atuava na escola, o grau de formação, e contar a trajetória docente até o momento, por fim, cada um tinha de associar a imagem com o conceito que tinham de docência.

As falas foram incríveis, cada participe pôde contar um pouco da sua história e sua relação com o professorado, e o mais interessante foi perceber como alguns que ali conviviam dia após dia e não conheciam a história uns dos outros. Enquanto isso, os estudantes da graduação também expuseram suas histórias, apresentando as razões que os levaram a escolher o curso de Pedagogia. O projeto somente cumpre o seu papel como extensão processual-orgânica ao dar voz aos seus sujeitos, levando-os a encontrarem-se como participantes ativos de seu próprio processo de formação, sem que este processo esteja sob a responsabilidade de uma pessoa, como na concepção de educação bancária de Freire (2013), que se caracteriza como um professor que “deposita” o conhecimento sobre seus estudantes, tendo seu conhecimento como único e superior, e se identifica como detentor do saber, enquanto os que o ouve são pupilos ignorantes que dele dependem para chegar ao conhecer.

Dada a importância desse momento, trago as falas de alguns professores durante a dinâmica, que nos indica a seriedade que dão para a educação e para sua formação, e o investimento na continuação da mesma, para que a qualidade de suas aulas se aperfeiçoe constantemente, no objetivo de formar cada aluno para que superem as condições de vida que lhes têm sido impostas e como Paulo Freire enfatiza em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, que eles possam *ser mais*. Algumas dessas falas foram: "A teoria é muito importante, mas na sala, só ela, não basta!"; "A educação te leva por caminhos que você nunca espera"; "O professor tem sempre que está em constante movimento, sempre estudando e pesquisando (...)";; "Eu venci e quero que todos os meus alunos também vençam."; "Devemos sempre ampliar os horizontes"; "Professores antigos se sentem frustrados e tristes... Não quero chegar no futuro assim."; "Nossa prática e formação é sempre essa ponte. É o ir e vir! Nossa área tem que ter a prática junto com a formação. É ver o que deu errado na sala e tentar aperfeiçoar.".

Esse momento de escuta sensível, de observação dos discursos dos professores sobre suas necessidades, nos remonta a uma característica *processual-orgânica* (REIS, 1996), a qual não se impõe sobre a sociedade como única redentora, mas se dispõe a construir o saber juntos, e a oferece a oportunidade de ser um *lócus* coparticipante de formação, no caso inicial e continuada.

Ao analisarmos essas poucas falas percebemos alguns pontos interessantes para a discussão ao falar de formação de professores, como a presença recorrente da dicotomia entre teoria e prática. Considero que a prática seja essencial para o exercício da docência, contudo a teoria também se faz primordial, e não defendo um curso plenamente praticista, por entender que a formação que ele proporciona é acrítica e reduz a profissão a um simples cumprimento de regras gerais, e os alunos que nela não se encaixam ficam para trás. A formação que aqui defendo é a que se equilibre entre a teoria e a prática, não se restringindo apenas a uma das duas, mas melhor que se ancore na unicidade de ambas, defendida por Curado Silva (2011) como práxis crítica-emancipadora, permanente, que não se finda, ainda mais por compreender o ser humano como um ser inconcluso (FREIRE, 2013). Curado Silva (2011) ao falar sobre, conclui:

> Portanto, só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua

> capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real. (p. 10)

Ainda no sentido de continuar mais um pouco a discussão da prática e da teoria, Freire (1921) complementa os escritos de Curado Silva (2011), ao defender uma educação que não se restrinja puramente à prática e à mecanicidade docente, e sim que seja transformadora de todos que a circundam. Logo, "A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. " (FREIRE, 1921, p. 39)

Um outro ponto que encontramos nessas falas, é o medo e os anseios manifestados pelos professores, que sabemos serem sentimentos comuns e recorrentes em muitas profissões, principalmente no início da carreira, e que também merecem ser estudadas. Daí se justifica o projeto de fortalecimento da docência, que contribui para a redução da taxa de desistência, de extrema importância por ser a profissão fundante de uma sociedade, que se dedica exclusivamente ao ensinar, ao ser curioso, ao incentivo de buscar o conhecimento, tal qual levará a formação primária que conduzirá os educandos às mais variadas profissões, e mais do que profissões a pensarem a sociedade e o mundo, não se limitando ao senso comum, para que todos vivam sem que estejam subjugando outros. É na educação crítica e emancipadora que caminhamos para a humanização.

Retomando o círculo formativo, após as falas dos professores a programação seguiu para o próximo momento, que se desenhou como levantamento de anseios, que se deu na forma de mais uma dinâmica, que denominamos como "Escolha Democrática", na qual primeiro escolheram três temáticas individualmente, e depois os participantes se reuniram em pequenos grupos de três pessoas, e dentro do grupo tinha o objetivo de discutir as suas escolhas para então optarem pelas três temáticas que considerassem como mais relevantes para serem estudadas durante o semestre.

Compreendemos que esse momento de levantamento de anseios, seja por conta da percepção de inconclusão que temos de nós mesmos, como seres que estão sempre à procura do conhecimento, já que não há quem o possua absolutamente como Paulo Freire (1982) explicita:

> É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia

> saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. (FREIRE, 1982, p. 47)

Tendo escolhido as temáticas, cada grupo elencou as suas ideias que foram sendo escritas no quadro, e classificadas em três eixos, sendo eles necessidades metodológicas, políticas e a organização do trabalho pedagógico. Ao fim da enumeração de todas elas, todos votaram novamente para definir quais se manteriam como objeto de estudo, e nesse caso eles elegeram as seguintes: “Ludicidade”, ”Estratégias de Inclusão” e “Apostilamento”.

## 4.2 Um Breve Relato dos Demais Círculos Formativos

No encontro seguinte, realizado no dia 25 de Abril de 2018, foram convidados alguns membros do GEPFAPE, na época ainda alunos do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da UNB, Rosíris Pereira de Souza e Renato Barros de Almeida, que aprofundaram com os professores sobre a ludicidade na sala de aula, como um modo de tornar os conteúdos mais atrativos e facilitar no processo de ensino-aprendizagem. O tema foi escolhido por eles mediante a dificuldade de trabalhar todos os conteúdos propostos de maneira a alcançar o entendimento de todos os alunos, e a ludicidade poderia instigar os alunos à participação e ao aprendizado significatico.

O terceiro encontro, em 23 de Maio de 2018, o tema trabalhado foi sobre “Estratégias de inclusão”, que teve como palestrante a professora Sinara Pollom Zardo, que contou com ampla participação dos professores que expuseram as dificuldades que já tiveram em sala de aula e que ainda têm para ensinar tantas crianças em tantos contextos de aprendizado diferentes. Durante esse círculo formativo, alguns professores puderam perceber como podem aprender com a experiência de seus pares, principalmente com aqueles que já têm mais experiência na docência.

No dia 20 de Junho de 2018 aconteceu o quarto e último encontro do semestre, em que foi estudado sobre “Apostilamento”, e para esse círculo, não foram convidados palestrantes para tratar do tema, mas foi conduzido na forma de júri simulado, cujos textos de referência foram estudado anteriormente pelos participantes.. Os participantes foram divididos em dois grupos, um de defesa e outro de acusação, e como réu estava o tema do dia, enquanto as professoras coordenadoras instigavam o debate e os alunos da graduação argumentavam nos

grupos para fortalecer as ideias. Por fim, os professores da escola compreenderam o tema de maneira mais profunda, e compreenderam as implicações de se adotar as apostilas. Na época havia uma empresa que estava ofertando tais apostilas para a escola e se propunha a monitorar todo o processo de ensino e se baseava na memorização e numa mecanicidade de ensino, na qual os professores se depreenderiam apenas como executores de um conjunto de regras apresentados pelo material da empresa, que por consequência reduziria o professor a um mero executor, e lhe retiraria toda a autenticidade de seu trabalho, lhe rasgando fora a criatividade e o fazer docente.

Após esse primeiro ciclo de círculos formativos, ou seja, os quatro encontros do semestre, os professores avaliaram o projeto, considerando aquilo que mais lhes tinha acrescido para sua formação, e tamanha foi a positividade que durante a avaliação sinalizaram que gostariam de continuar a receber o projeto na escola para o próximo semestre.

E como avaliação do grupo, que era feita após cada círculo apenas com os alunos de Projeto 3, consideramos apenas algumas mudanças logísticas, sendo uma delas a limitação do número de alunos que vão para a escola, por conta do espaço físico, e do transporte que é feito da UnB para a escola em Samambaia. Que em alguns momentos tinha muitas vagas, quando efetivado por veículo da universidade, e em outros poucas vagas, por não ter o transporte e como improviso era usado o carro particular das professoras coordenadoras do projeto. Devido ao meu interesse no estudo da extensão universitária e em desenvolver meu trabalho de conclusão de curso nessa área, tive a oportunidade de acompanhar todos os círculos.

Já no segundo semestre de 2018, como a resposta dos professores foi de continuidade ao projeto, foi realizado um novo encontro inicial, que tinha a finalidade de conhecer as necessidades formativas que fosse do agrado coletivo ser desenvolvido durante o novo semestre. Diferente do semestre anterior, apenas os professores da escola se reuniram, levantaram as temáticas e as encaminharam para o grupo, sendo elas: “Mal-estar docente”, “Inclusão” e “Sexualidade”.

Em 19 de Setembro de 2018, se realizou o primeiro encontro, do novo semestre, que recebeu como palestrante a professora Gina Vieira, idealizadora do projeto mulheres inspiradoras, que levou para o momento a fala sobre “Mal-estar docente”, que se tornara uma necessidade de discussão para os professores, por se perceberem adoecendo ou vendo colegas doentes devido as demandas da profissão.

O segundo círculo formativo, realizado no dia 17 de Outubro de 2018, que contou com o retorno da professora Sinara Pollom Zardo, que ao retomar o estudo da inclusão, tratou das "Necessidades específicas especiais", já que havia sido feito um levantamento prévio das muitas necessidades educacionais especiais presentes na escola. E diante dos muitos laudos que os alunos da escola vinham apresentando e como no momento da formação inicial, os professores não estudaram todos esses transtornos, pelo fato da disciplina não conseguir abranger um estudo conciso acerca de todas especificidades, eles requisitaram esse segundo encontro dedicado apenas para tirarem suas dúvidas e estudarem mais sobre o que estavam vivenciando no cotidiano escolar.

O terceiro encontro do semestre, último encontro do ano, que aconteceu em 21 de Novembro de 2018, e contou com a participação do professor Fabrício Santos Dias de Abreu que abordou o tema "Sexualidade", que consideramos ser muito delicado no tempo em que vivemos, mas que carecia de atenção já que os professores relatarem a latência do assunto entre os alunos da escola. Importante frisar que o tema não se trata de opções sexuais unicamente, mas também tem como objetivo a educação sexual, sobre como prevenir, relatar, tratar e alertar sobre abusos sexuais.

Ao fim do último encontro foi realizada uma última avaliação do projeto, que novamente obteve resposta positiva dos participes, os estudos e o lugar de discussão, de voz para os sujeitos lhes forma muito significativos e propiciou a (re)construção de conhecimentos, ideias, de práticas na sala de aula e no lidar diário da docência. Mas gostaria de ressaltar a fala de apenas uma professora, que ficou muito marcada em todos que participaram do projeto naquele ano, e foi a seguinte: "Muito obrigado por vocês terem vindo pra cá, ninguém nunca quer vir para nossa escola, mas você vieram... Muito obrigado!". Essa fala é importante e tocante, por ser uma escola que se encontra num local de violência, de mau cheiro, devido o aterro sanitário próximo, de desvalorização entre os professores da rede educacional, o que mostra a transformação social, traz a luz que aquela escola também é importante e evidencia a necessidade de dar prosseguimento ao projeto, que estabelece um compromisso social, mas não o faz a título de esmola, mas em prol da formação de professores, de uma educação de qualidade.

### 4.3 Experiências Formativas Pessoais

Durante o projeto, as professoras incentivaram os alunos a escreverem sobre suas experiências sobre o projeto. Sob a orientação da professora Dra. Andréa Kochhann, que muito

me inspirou para o estudo da extensão universitária e a formação docente, começamos a escrever algumas ideias de artigos. As ideias para a escrita se apresentavam no decorrer do projeto, na fala dos professores, na escolha dos temas de estudo, que me possibilitaram uma curiosidade acadêmica de estudar mais sobre os assuntos e buscar por teóricos, o que culminou na participação em alguns eventos científicos e na publicação de artigos[4] em anais de eventos, e até mesmo no convite para publicação de capítulo de livro.

Durante esse período, apresentei um trabalho em um evento nacional sobre extensão; três trabalhos em evento regional da UEG sobre pesquisa e extensão; dois trabalhos apresentados na universidade de Brasília, em evento sobre formação de professores; um artigo na reunião região centro-oeste da ANPED; um artigo publicado em congresso nacional sobre pesquisa multidisciplinar; um artigo apresentado em evento internacional sobre formação de

---

[4] 1. Arrais, Gabriel.; KOCHHANN, A. ; ALMEIDA, R. B. . A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: impasses e desafios em atividades institucionais. In: XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 2018, Cáceres. XIV ANPED-CO, 2018.

2. Arrais, Gabriel.; SILVA, K. A. C. P. C. . CÍRCULOS FORMATIVOS ? UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: uma discussão a partir de um projeto de extensão. In: VII Semana de Integração da UEG/CÂMPUS INHUMAS, XVI Semana de Letras, VVIII Semana de Pedagogia, IV Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX), 2018, Inhumas. Anais da Semana de Integração do Câmpus de Inhumas, 2018. v. 5.

3. Arrais, Gabriel.; SEVERO, T. K. S. ; ALMEIDA, C. E. N. . O PROJETO DE EXTENSÃO ?CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INICIANTES/INGRESSANTES?: uma análise teórico metodológica das impressões do primeiro encontro. In: VII Semana de Integração da UEG/CÂMPUS INHUMAS, XVI Semana de Letras, VVIII Semana de Pedagogia, IV Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX), 2018, Inhumas. Anais da Semana de Intergação do Câmpus Inhumas, 2018. v. 5.

4. Arrais, Gabriel.; SILVA, M. E. ; KOCHHANN, A. ; SILVA, K. A. C. P. C. ; CRUZ, S. P. . OS CÍRCULOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/PEDAGOGOS (CIFOPe): COMPREENDENDO UM PROJETO DE EXTENSÃO. In: III Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar e I Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar, 2018, Mineiros. Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar, 2018.

5. Arrais, Gabriel.; KOCHHANN, A. ; CRUZ, S. P. ; SILVA, K. A. C. P. C. ; SILVA, A. F. ; ANDRADE, E. R. S. ; RODRIGUES, P. R. J. S. ; SEVERO, T. K. S. ; LACERDA, J. D. . A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: uma análise à luz de círculos formativos. In: 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2018, Natal. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Natal: UFRN, 2018. v. 2.

6. Arrais, Gabriel.; KOCHHANN, A. ; CRUZ, S. P. ; SILVA, K. A. C. P. C. ; SILVA, A. F. ; ANDRADE, E. R. S. ; RODRIGUES, P. R. J. S. ; SEVERO, T. K. S. ; LACERDA, J. D. . A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: uma análise à luz de círculos formativos. In: 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2018, Natal. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Natal: UFRN, 2018. v. 2.

7. Arrais, Gabriel.; KOCHHANN, A. ; CRUZ, S. P. ; SILVA, K. A. C. P. C. ; SILVA, A. F. ; ANDRADE, E. R. S. ; RODRIGUES, P. R. J. S. ; SEVERO, T. K. S. ; LACERDA, J. D. . A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: uma análise à luz de círculos formativos. In: 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2018, Natal. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Natal: UFRN, 2018. v. 2.

professores, no Peru; e um convite para publicar um capítulo no livro "Educação: Políticas, Estrutura e Organização" da editora Atena, contudo foi declinado por condições financeiras.

O primeiro trabalho que escrevemos, contando com seis alunos da graduação, um da pós-graduação e duas professoras do projeto, e foi submetido, aprovado e apresentado no 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – CBEU, realizado em Junho de 2018. Juntos no empenhamos e então concebemos nosso primeiro artigo do projeto de extensão, intitulado “A Extensão Universitária e a Formação Inicial e Continuada: uma análise à luz de círculos formativos”. No referido artigo apresentamos as concepções de extensão do projeto, um breve histórico da extensão no Brasil, e relatamos a experiência do primeiro círculo formativo. O mesmo foi publicado nos anais do evento.

O segundo e terceiro trabalhos submetidos para evento, foram para o VII Semana de Integração da UEG/Câmpus Inhumas, XVI Semana de Letras, VIII Semana de Pedagogia, IV Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX), onde foi apresentado e posteriormente publicado nos anais do evento, que se intitulavam “Círculos Formativos – Uma Proposta de Formação Inicial e Continuada: uma discussão a partir de um projeto de extensão” e “O Projeto De Extensão “Círculos Formativos Com Professores Iniciantes/Ingressantes”: uma análise teórico metodológica das impressões do primeiro encontro”.

Considero importante falar de um trabalho em específico, que surgiu a partir de um tema de discussão do círculo formativo que tratou do apostilamento, e gerou inquietações, por ser um assunto que nunca tínhamos ouvido falar durante a graduação. Nem ao menos sabíamos da existência desse modelo de ensino, o que levou a apresentação, junto com a colega Érica, de análise preliminar sobre o tema no VI Seminário Sobre Marxismo e Formação do Educador: O Materialismo Histórico Dialético Nas Pesquisas Educacionais.

Também apresentei um artigo escrito juntamente com a professora Dra. Andréa Kochhann e como o professor Renato Almeida no XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, XIV ANPED-CO, em 2018, com o título “A Formação De Professores Pela Extensão Universitária: impasses e desafios em atividades institucionais. ”. Nele apresentamos a experiência da extensão de projetos de extensão de duas instituições de nível superior, a UNB e a UEG, que direcionam suas atividades para a formação de professores. O artigo se encontra publicado nos anais do evento.

Ainda em 2018 submetemos um trabalho para um congresso internacional, que seria realizado no Peru, que escrevi juntamente com a professora Dra Andréa Kochhann e também

com a professora Maria Eneida, doutoranda em educação pelo PPGE da Faculdade de educação da UnB. O artigo “Trabalho Docente no Ensino Superior: tessituras entre práticas extensionistas institucionais” foi aprovado no evento XII Seminario Internacional De La Red Estrado “Derecho A La Educación Pública Y Trabajo Docente: Resistencias Y Alternativas”. Neste artigo discutimos o trabalho docente por práticas.

Outros trabalhos também foram publicados e apresentados em outros eventos, que surgiram dessa curiosidade acadêmica, e de inquietações geradas no projeto, que nos levaram a pesquisar e estudar, movimento que caracterizamos reflexo da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e que compreendo como fundamentais em todo meu percurso formativo, para que ao chegar na escola como professor iniciante esteja mais preparado para lidar com os desafios diários, e esteja certo de que posso recorrer aos colegas mais antigos e também à universidade, e principalmente ao GEPFAPe que sei que estará sempre aberto para se empenhar na transformação da escola pública.

Diante do exposto, conclui-se como projetos dessa natureza podem contribuir para a formação inicial de futuros professores. Por conduzir os alunos que estão na graduação a constituírem projetos de pesquisa que surgem como dúvidas, como interesse pelo conhecimento, e pelo desconhecido. Tal movimento proporciona autonomia aos estudantes, que sempre ao se perceberem diante de novos desafios, estes podem se tornar o princípio da pesquisa. Assim concluímos que projetos como esse possibilitam a construção de novos conhecimentos que vão além dos trabalhados em sala de aula, ou ganham maior profundidade e significado na formação do estudante.

A participação em projetos como esse, que fortalecem a autonomia, nos mostram que não quem saiba de tudo, que nossos professores da graduação não dominam todo o saber, o que geralmente achamos no início do curso, mas que aprendem conosco também, assim como nós com eles. Somente ao perceber isso que podemos nos sentir e ser educandos-educadores. Paulo Freire (2013) sintetiza bem a ideia deste parágrafo ao falar que

> Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam ser mais. (FREIRE, 2013, p. 112)

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é resultado da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão que se materializou no projeto de extensão Círculos Formativos com professores Iniciantes/Ingressantes da rede pública de ensino do Distrito Federal, que tem promovido formação inicial para os alunos da graduação do curso de Pedagogia, matriculados na disciplina de Projeto 3, e formação continuada para os professores iniciantes/ingressantes e gestores da escola que participam do projeto, para as professoras coordenadoras do projeto e convidados externos que palestram sobre as temáticas, quando convidados.

Assim, para finalizar esse texto destaca a importância da extensão universitária para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, quando baseada na concepção processual-orgânica (REIS, 1996), na acadêmica (JEZINE, 2004) e na de aprendizagem (SÍVERES, 2007) que focam a extensão como ímpar para a formação do estudante, sendo esse seu maior objetivo, no âmbito de uma concepção de extensão que não se reduza a prestação de serviço, ainda mais diante das muitas potencialidades da extensão para a formação profissional.

Cabe dizer, que a formação promovida pela extensão não se restringe ao âmbito profissional, mas estende para outras áreas do desenvolvimento cognitivo, a retórica, o planejamento, as relações sociais e seus valores, a criticidade, a busca pelo conhecimento para além da sala de aula e etc.

Portanto, a extensão universitária deve ser equiparada com o ensino e a pesquisa, e ser fomentada pela universidade para a participação dos alunos, e garantir a sua participação continuamente nas ações extensionistas, para que seja processual. Por que os problemas da sociedade não devem ser tratados de maneira episódica, e carecem de atenção por bons períodos de tempo para que tenha real efetividade sobre a formação dos estudantes e para a transformação da sociedade e da universidade. E que a extensão não seja apenas uma formalidade e mais uma prática que tem fim em si mesma, que em nada corrobora com a formação, que seja intimamente ligada aos conteúdos ensinados nas disciplinas, instigante o suficiente para levar à pesquisa, ou que venham a emergir de resultados de pesquisa, como o projeto apresentado neste trabalho. Que a extensão rompa com a dicotomia teoria/prática e oportunize a educação para além da formalidade da sala de aula.

Quanto ao projeto Círculos Formativos com professores Iniciantes/Ingressantes, considero que embora tenha havido razões para diminuir a participação dos estudantes por conta

do espaço físico limitado da escola e pela logística de transporte, o foco da extensão universitária é a formação dos estudantes, logo eles devem ter maior participação nos dias de encontro dos círculos formativos. A ida a apenas um encontro durante um semestre inteiro é uma perda de uma riqueza tamanha de conhecimentos presente nos círculos, que não é possível recuperar apenas com o relato dos colegas que foram. Logo, sempre que possível, diante da disponibilidade de transporte, que uma maior quantidade de alunos seja levada para a escola.

Uma outra ideia seria expandir o projeto para outras escolas, a quantidade de alunos permite que isso aconteça, e como as professoras coordenadoras possuem muitas demandas, que sejam escolhidos alunos da graduação e da pós-graduação para que coordenem o projeto juntamente com elas, sendo que estes devem permanecer por mais de um semestre para darem continuidade aos ideais do projeto sem que haja rupturas. E caso possível, que eles recebam bolsas de extensão da universidade, para coordenarem o projeto, assim como são disponibilizadas bolsas para iniciação científica e monitoria.

Essa ideia é corroborada pela fala de Freire (2013):

> No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (p. 15)

É evidente que ao aceitar esse desafio, podem ocorrer erros por parte dos alunos, mas é nos erros que também nos fortalecemos e aprendemos com eles, devido seu caráter pedagógico, e nem hão de se comparar com o ganho de autonomia, autoconfiança, responsabilidade, capacidade de tomada de decisão, o aumento das habilidades de domínio da linguagem, da retórica e da oratória.

## PERSPECTIVAS FUTURAS

O curso de Pedagogia, juntamente com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos e com o projeto de extensão Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes, me proporcionaram uma formação, que julgo ser, mais completa em relação a apenas passar pelo curso sem ter essas vivências. Essas experiências me levaram a apreciar mais a educação pública e querer me empenhar a dar meu melhor enquanto professor, sabendo das implicações da educação de qualidade que seja libertadora.

Pretendo atuar como professor, especificamente da rede pública de ensino, e construir uma trajetória de busca constante pelo conhecimento, através da formação continuada, expectando retornar para a Universidade de Brasília, e prosseguir na Pós-Graduação, em específico o mestrado acadêmico em educação e posteriormente o doutorado em educação, a se realizar em outra instituição par ter novas experiências formativas.

Seguindo a formação, como descrevi acima, pretendo ser formador de professores, ser professor da Universidade de Brasília, e seguir nessa linha de pesquisar a formação de professores e a extensão universitária.

Seguirei lutando para construir uma sociedade mais justa e amorosa, sabendo que a educação é o princípio para essa transformação, e assim me despeço com as palavras de Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

# REFERÊNCIAS


ARRAIS, Gabriel Torres Fernandes Campos; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. CÍRCULOS FORMATIVOS – UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: uma discussão a partir de um projeto de extensão. **Anais da VII Semana de Integração**, Inhumas, UEG, 2018. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/10952. Acesso em: 31 out. 2019.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, Universidade de Brasília. Ementa da disciplina: Projeto 3 - Projetos Individualizados (PESPE). 2015. Matrícula web.

BEACH, R.; PEARSON, D. Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. **Teaching e Teacher Education**, v. 14, n. 3, p. 337-351, 1998.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. **Tornando-se professor de ciências**: crenças e conflitos. Ciência e Educação, v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 22 set. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. Secretária de Estado de Educação. Portaria nº 407, de 17 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas/ Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, inclusive dos readaptados e PCDS (Pessoas com Deficiência) com adequação expressa para não regência, em exercício nas unidades escolares, nas unidades escolares especializadas e nas escolas de natureza especial da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas unidades parceiras, quando for o caso. **Diário Oficial do Distrito Federal,** Brasília, DF, 18 dez. 2018. p. 7.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 7, de 18 de Dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 19 dez. 2018. p. 49.

CASSETTARI, N.; SCALDELAI, V. F.; FRUTUOSO, P. C. Exoneração a Pedido de Professores: estudo em duas redes municipais paulistas. **Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v. 35,

n. 128, p. 909-927, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000300909&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 nov. 2019.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; CASSETTARI, Nathália; SILVA CRUZ, Shirleide Pereira. **Círculos Formativos Com Professores Iniciantes/Ingressantes: Extensão Universitária Para Uma Formação Continuada-Permanente**. *In*: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). Formação Permanente De Professores: Experiências Iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. cap. 19, p. 343-358.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Professores em Início de Carreira: As dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano escolar. In: CURADO SILVA, K. A. P. C.; SILVA CRUZ S. P. (Org.) **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. 1. ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2017. p. 15-40.

DEMO, Pedro. **Educação, cultura e política social**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Feplam, entre 1980 e 1995.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, 2000. p. 107-119.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. In:

https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?.** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 93 p. v. 24.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaios**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 253 p.

GARCIA, M. C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, set/out/nov/dez, p.51-75, 1998.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GEPFAPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Pedagogos. **Círculos Formativos com Professores Iniciantes/ Ingressantes.** Projeto de Extensão. UnB, 2017.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.**) Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61.

JEZINE, Edineide Mesquita. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.**

Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. In: https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf

KOCHHANN, Andréa. **Formação Docente E Extensão Universitária:** tessituras entre concepções, sentidos e construções. 2019. 548 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KOCHHANN, Andréa. As concepções de extensão universitária e a formação docente: algumas reflexões. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; SILVA CRUZ, Shirleide Pereira; CASSETTARI, Nathália; ROCHA, Deise Ramos (org.). **Formação de Professores**: Concepções e Políticas. 1. ed. São Paulo: Paco, 2017. cap. 3, p. 55-72.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. In: **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPED. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu - MG.

MONTEIRO, Bianca Resende; FONSECA, Emanoela Galvão Vilas Boas; COSTA, Júlia Verdade; COSTA, Ana Sheila Fernandes; MELO, Érica Nayara Paulino. **A extensão universitária enquanto prática de ensino.** (Mimeo)

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In*: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. cap. 3, p. 57-72.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. A construção da extensão universitária no brasil: trajetória e desafios. *In*: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Avaliação da extensão universitária**: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013. cap. 1, p. 27-50. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/colecao-extensao-universitaria. Acesso em: 4 nov. 2019.

QUADROS, A. L.; GOMES, A. F.; ALMEIDA, A. M; ALEME, H. G; FONSECA, M. T; FIGUEIREDO, R. A; SILVEIRA, V. A. Professor em início de carreia: relato de conflitos vivenciado. **Revista Varia Scientia**, v. 06, n. 12, p. 69-84, 2006.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 2, n. 2, p. 41-47, 11. Brasília, 1996. In: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2610

SANTOS, M. C. P. dos. **O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares**. Trabalho apresentado no VII Congresso Português de Sociologia de Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008. Disponível em: www.aps.pt/vicongresso/pdfs/228.pdf

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária.** Campinas: Alínea, 2000.

TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER K. M. Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos professores principiantes de Estados Unidos. In: ANGULO V. L. M. (Org.). **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil, 1988. p. 135-148.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, v.21, n. 73. pp. 209-244, Campinas, dez. 2000.
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regulamento Geral.** Brasília: Editora UnB, 2011.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Nárcea, 1988, p. 39-68.