



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**(DIS) POSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO
CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ**

ROBERTA PEREIRA DE PAULA RODRIGUES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CFCH — Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROBERTA PEREIRA DE PAULA RODRIGUES

Linha de Pesquisa:

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

Rio de Janeiro

2020

ROBERTA PEREIRA DE PAULA RODRIGUES

**(DIS) POSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO
CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora e Presidente da Banca: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Mônica Vasconcellos (UFF)

Prof.^a Dr.^a Monique Andries Nogueira — Suplente (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Carmen Lucia Eiterer — Suplente (UFMG)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico este trabalho a todas as Professoras e Pedagogas.
Em especial à minha irmã Renata Pereira de Paula que foi
a melhor professora que eu conheci na minha vida.
Espero pelo nosso reencontro.
Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por me sustentar em todos os momentos. A Ele toda a Glória.

Gratidão aos Orixás e Guias de Luz que, pela Umbanda recuperaram minha fé e não desistiram de mim. Especialmente à minha Mãe Iansã, meu Pai Xangô, minha Mentora Velha Maria Quitéria, e meu amado vovozinho Pai Benedito de Angola que um dia me disse que eu ia escrever.

Gratidão à minha família, que me apoiou nesse percurso que não foi fácil. Meu saudoso pai, Marcelo, que antes da minha alfabetização me ensinou a gostar de ler pelo exemplo. Minha maravilhosa mãe, Romilda, que me criou apreciadora dos estudos e inquieta por melhorar sempre. Meu amado marido, João Paulo, que segurou algumas barras para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa. Meu filho mais que desejado, João Marcelo, que mesmo antes de começar sua alfabetização insistia em me oferecer sua ajuda para escrever o trabalho. E, especialmente minha irmã, Renata, que sempre acreditou no meu potencial, e que, antes que eu encerrasse esta etapa, retornou à pátria espiritual.

Gratidão aos amigos, por torcerem por mim sempre. Especialmente aos amigos que o GEPED me deu em decorrência deste mestrado, e aos amigos de longa data que dividem comigo as alegrias e os desafios de atuar na extensão universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Gratidão à minha orientadora Giseli Barreto da Cruz, por me receber como pesquisadora e pessoa humana. Por compreender meus limites e me ajudar a transpô-los. Por acolher minhas dores e me ajudar a superá-las. Por acreditar que eu sou “boa”.

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

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

Paulo Freire

RESUMO

RODRIGUES, Roberta Pereira de Paula. (Dis) Posições para a Formação Docente: um olhar sobre a Formação de Professores e a extensão universitária no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este trabalho focaliza um estudo sobre as contribuições da extensão universitária na formação inicial de professores no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Toma como base a compreensão da extensão universitária tanto enquanto um processo que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2010), como enquanto uma ação comprometida com a construção do conhecimento pela dialogicidade (FREIRE, 2006). Teoricamente, ancora-se nos conceitos de (dis) posições para a formação docente, de Nóvoa (2017) e de “terceiro espaço”, de Zeichner (2010), no sentido de defender que a formação docente não prescinde de um lugar ou espaço construído na articulação entre universidade e escola, imbuído da cultura profissional. Considera que o professor formado no curso de Pedagogia tem uma especificidade que, pela perspectiva de Cruz e Arosa (2014), não secundariza à docência, nem abre mão da pedagogia. Metodologicamente, organizou-se em duas etapas de trabalho: 1) realização de um mapeamento das ações extensionistas registradas na UFRJ com abertura para a formação de professores, que conduziu ao objetivo de compreender, a partir dos seus documentos de registro, a potencialidade que elas possuem para o desenvolvimento das (dis) posições; 2) realização de entrevistas com os sujeitos, ligados ao curso de Pedagogia, envolvidos na realização dessas ações, que conduziu ao objetivo de compreender como a participação em ações de extensão pode contribuir para o desenvolvimento de (dis) posições para a formação docente no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ. A análise foi conduzida pela relação estabelecida entre o discurso escrito (registros) e falado (entrevistas) e aspectos fundamentais das (dis) posições para a formação docente. A análise dos documentos considerou a utilização de categorias previamente estabelecidas, com base nas (dis) posições de Nóvoa (2017), aplicadas como lentes sobre os registros. A análise das entrevistas compreendeu tanto um movimento de apreender das falas aspectos que fizessem emergir categorias de análise, quanto aplicar a elas as categorias prévias articuladas ao favorecimento do desenvolvimento das (dis) posições para a formação de professores. Os resultados indicam que todas as posições para a formação docente são desenvolvidas pela via da extensão, porém algumas mais frequentemente que outras. Considerando as ações de extensão que compuseram este estudo as posições mais desenvolvidas, por ordem e razões são: i) Recomposição Investigativa — pela relação com a pesquisa; ii) Exposição Pública — pela relação com a sociedade; iii) Interposição Profissional — pela articulação com escolas e professores; iv) Composição Pedagógica — pela dialogicidade e trabalho colaborativo; v) Disposição Pessoal — pelo autoconhecimento e autoconstrução. Quanto ao contexto do curso de Pedagogia concluímos que a extensão universitária tem sua posição marcada por um conjunto de vivências, leituras e práticas propiciados por essa experiência, que se ancora na prática para refletir, e proporciona entrelaçamentos na relação universidade — escola básica — professores — sociedade, que são favorecidos pela continuidade de suas atividades.

Palavras-chaves: Formação de professores; extensão universitária; Pedagogia.

ABSTRACT

RODRIGUES, Roberta Pereira de Paula. (Dis) Positions for Teacher Education: a look over Teacher Education and university extension within the Pedagogy course of UFRJ. Dissertation (Master of Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This paper focuses on a study on the contributions of university extension in the initial education of teachers within the Pedagogy course of the Federal University of Rio de Janeiro. It is based on the understanding of university extension both as a process that promotes transformative interaction between university and other sectors of society (FORPROEX, 2010), as an action committed to the construction of knowledge by dialogicity (FREIRE, 2006). It is theoretically supported by the conceptions of positions for teacher education, Nóvoa (2017) and "third space" of Zeichner (2010), to stand by the affirmation that teacher education requires a place or space built in the articulation between university and school, imbued with professional culture. It considers that the teacher graduated in the Pedagogy course has a specificity that, from the perspective of Cruz and Arosa (2014), does not place teaching in a second plan, nor give up pedagogy. Methodologically, it is organized in two stages of work: 1) performing a mapping of the extensionist actions registered in UFRJ with openness to teacher education, conducted by the objective of understanding from their registration documents the potentiality they have for the development of (dis) positions; 2) conducting interviews with the subjects, related to the Pedagogy course, involved in the realization of these actions, led by the objective of understanding in their perspectives how participation in extension actions can contribute to the development of (dis) positions for teacher education in the context of the Pedagogy course in UFRJ. The analysis was conducted by the relationship established between written discourse (records) and spoken (interviews) and fundamental aspects of (dis) positions for teacher education. The analysis of the documents considered the use of previously established categories, based on the (dis) positions of Nóvoa (2017), applied as lenses on the records. The analysis of the interviews comprised both a movement to deduce from the statements aspects that made categories of analysis emerge, and to apply to them the previous categories articulated in favoring the development of (dis) positions for teacher training. The results indicate that all positions for teacher education are developed through the extension, but some more often than others. Considering the extension actions that comprised this study the most developed positions, in order and reasons are: i) Investigative Recomposition — by the relationship with research; ii) Public Exhibition — by the relationship with society; iii) Professional Interposition — by articulation with schools and teachers; iv) Pedagogical Composition — by dialogicity and collaborative work; v) Personal Disposition — by self-knowledge and self-construction. As for the context of the Pedagogy course we conclude that the university extension has its position marked by a set of experiences, readings and practices provided by this experience, which is anchored in practice to reflect, and provides interlacements between university — basic school — teachers — society, which are favored by the continuity of their activities.

Keywords: Teacher training; university extension; Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
RECOMPOSIÇÃO INVESTIGATIVA: O NASCIMENTO DA PESQUISA	19
1.1 O foco da pesquisa.....	19
1.2 A pertinência da pesquisa	22
1.3 A Metodologia da pesquisa	30
1.3.1 A primeira etapa	31
1.3.2 A segunda etapa	34
CAPÍTULO 2	
DISPOSIÇÃO PARA O CONHECIMENTO: O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	39
2.1 Referenciais conceituais: a formação de professores em duas perspectivas.....	39
2.1.1 A perspectiva do terceiro espaço com Kenneth Zeichner	39
2.1.2 A perspectiva das (dis) posições com António Nóvoa.....	44
2.2 Referenciais contextuais: A extensão universitária, a formação de professores no curso de Pedagogia da UFRJ e a perspectiva da participação.....	51
2.2.1 A extensão universitária.....	52
2.2.2 A formação de professores no curso de Pedagogia da UFRJ.....	56
2.2.3 A perspectiva almejada de participação.....	60
CAPÍTULO 3	
DISPOSIÇÃO PARA O COMPROMISSO SOCIAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFRJ	62
3.1 A extensão universitária na UFRJ: um olhar geral.....	62
3.2 Um olhar mais apurado: a Educação como área temática de destaque	68
3.3 Formação de professores, formação docente, formação continuada: palavras-chaves necessárias	73
3.4 Olhar sobre os dados: como está representada a formação de professores na extensão universitária da UFRJ?	75

CAPÍTULO 4

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENTRE DISPOSIÇÕES E POSIÇÕES.....	80
4.1 Os programas de extensão universitária e suas potencialidades para o desenvolvimento das (pré) (dis) posições para a formação de professores.....	82
4.1.1 Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica.....	82
4.1.2 CINEAD: Cinema para aprender e desaprender.....	85
4.1.3 Programa Integrado da UFRJ para a Formação de Jovens e Adultos.....	87
4.2 Os projetos de extensão universitária e suas potencialidades para o desenvolvimento das (pré) (dis) posições para a formação de professores.....	91
4.2.1 Conversas entre professores: alteridades e singularidades.....	92
4.2.2 Debates em Educação — Região Serrana.....	98
4.2.3 Educação Física na Perspectiva Inclusiva 2018.....	101
4.2.4 Formação de Professores da Educação Infantil — Entre Práticas e Propostas Pedagógicas.....	103
4.2.5 Núcleo de Atividades de Iniciação à Docência: Formação de Professores no Espaço Escolar.....	106
4.2.6 Formação de Professores: Infância, Adolescência e mal-estar na Escolarização.....	109
4.2.7 O Trabalho com Imagem e Texto na Educação Contemporânea.....	111
4.2.8 Águas no Planejamento Municipal: Discutindo a Educação Ambiental na Gestão de Bacias Hidrográficas no Médio Vale do Paraíba do Sul e na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.....	113
4.2.9 O que a perspectiva dos documentos nos revela?.....	114

CAPÍTULO 5

AS POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS (PRÉ) (DIS) POSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS.....	117
5.1 A perspectiva dos coordenadores.....	119
5.1.1 Razões para trabalhar com Extensão Universitária.....	121
5.1.2 A participação dos estudantes na e com a extensão.....	123
5.1.3 Diferenciais da Extensão para a formação de Professores no curso de Pedagogia.....	126

5.2 A perspectiva dos estudantes.....	133
5.2.1 Razões para participar de atividades de extensão.....	134
5.2.2 Abertura para participar na e com a extensão.....	135
5.2.3 Diferenciais da extensão para os estudantes de Pedagogia.....	137
CONCLUSÃO.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
ANEXOS	152
1. Roteiro de entrevista.....	152
2. Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.....	153
3. Transcrição de uma entrevista.....	155

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu do desejo de reencontrar a Pedagogia e a Formação de Professores no trabalho cotidiano, desenvolvido no cargo de pedagoga na Pró-Reitoria de Extensão — PR5 da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ. Entre registros e avaliações de projetos, cursos e eventos, apresentou-se a possibilidade de atuar com professores da educação básica em uma reflexão compartilhada sobre a educação pública. Por meio de um curso de extensão proposto pela própria PR5 debatemos educação com professores experientes, professores iniciantes e graduandos das diversas licenciaturas da universidade que compunham a equipe executora da ação. Percebemos então, o potencial da extensão universitária para a formação do professor.

A ação de extensão em questão, intitulada “Debates em Educação — Complexo de Formação”, foi inaugurada com uma fala do professor António Nóvoa, que atraiu um número enorme de ouvintes e participantes. Suas colocações sobre a “Casa Comum” e as posições para a formação docente ganharam destaque na conferência. Ao mesmo tempo que suas reflexões eram compartilhadas, nosso pensamento se orientava para os questionamentos que contribuiriam para fazer nascer esta pesquisa.

Iniciada nas universidades do Brasil em 1911, e presente em documentos oficiais orientadores do ensino superior desde a década de 1960, a extensão universitária possui um papel legítimo no meio acadêmico garantido pela Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 207, trata da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, sua prática efetiva esteve muito mais situada em um lugar no qual a posição da universidade estava verticalmente superior à posição da sociedade, representada pela comunidade extramuros. A partir de 1970, quando novos ideais educacionais circularam, as atividades extensionistas começaram a alcançar novos rumos; e, em 1987, com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras — FORPROEX, o primeiro conceito de extensão universitária foi estabelecido com a utilização de palavras e expressões como “via de mão dupla”, “relação transformadora”, “troca de saberes”, e “processo dialético de teoria/prática”, que seriam determinantes para que a relação Universidade — Comunidade fosse estabelecida de uma maneira mais dialógica e horizontal.

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001), esta dimensão da formação acadêmica (a extensão) é um dos pilares da educação superior, e sua

participação na universidade se dá na formação profissional em articulação com o ensino e a pesquisa, de forma que possibilite, mediante suas ações, um caminho de transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia, pois que: “Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (FORPROEX, 1987, p. 11).

O que percebemos é que a extensão universitária possui, em sua essência, um caráter potencialmente formador. Além disso, sabemos que, atualmente, os graduandos do curso de Pedagogia da UFRJ cumprem, obrigatoriamente, um total de dez por cento da carga horária total do curso em atividades de extensão. Contudo, faz-se necessário lançarmos um olhar mais cuidadoso para alguns aspectos da formação desse professor. Escolhemos assim, estabelecer como foco da nossa pesquisa o professor formado no curso de Pedagogia, por considerarmos que a docência é a base de sua formação, e que esse profissional, além de ser professor, também é formador de professores enquanto pedagogo.

A formação inicial de professores apresenta muitos desafios, e um deles parece ser a compreensão de que a universidade sozinha não forma professores. Na relação entre as dimensões da formação em nível superior o ensino tem um lugar garantido e valorizado. É ele que coloca o estudante de graduação em contato com o conhecimento já elaborado anteriormente e reconhecido como fundamental para o campo educacional. A pesquisa contribui para fazer avançar o pensamento e produzir novos conhecimentos em uma perspectiva de afirmação, complementariedade ou contrariedade aos conhecimentos já elaborados e aceitos. A extensão universitária tem a potencialidade de utilizar-se de toda a produção das outras duas dimensões para fazer emergir um conhecimento situado socialmente por meio de uma troca horizontal com a comunidade.

Kenneth Zeichner (2010) identifica, em suas pesquisas, a importância de um trabalho de formação de professores que se preocupa em ampliar para as comunidades o *locus* da formação inicial. Segundo Zeichner (2010), essa ampliação é fundamental para que se estabeleça, mantenha e afirme que existe uma relação indissociável entre educação, ensino, aprendizagem e sociedade, bem como para que seja reconhecido e valorizado o conhecimento que emana dessa comunidade. Esse autor defende que um espaço de entrecruzamento de fronteiras entre a universidade e a escola é capaz de promover aprendizagens tanto para professores em formação inicial, quanto para

profissionais já formados. No entanto, uma das características essenciais para que esse espaço cumpra suas expectativas é que seus participantes assumam status mais igualitários e menos hierárquicos (ZEICHNER *et ali*, 2015), para que colaborem mutuamente em prol da construção de conhecimentos estabelecidos por uma base de relação horizontalmente democrática. Somente assim, esse espaço seria caracterizado como “terceiro espaço”. Apoiamo-nos nesse autor para compreender que a extensão universitária, enquanto instância pela qual a universidade pode trocar saberes com a sociedade, apresenta potencialidades para contribuir com terceiros espaços de formação.

O trabalho docente nas sociedades contemporâneas possui particularidades e características que marcam uma diferença entre o hoje e o ontem da educação. Nóvoa (2009) considera que, atualmente, a formação de professores deve trabalhar em oposição ao desenvolvimento de “competências” desenvolvendo “disposições” capazes de articular tanto o professor enquanto pessoa, quanto o professor enquanto profissional. De uma forma mais fluida as seguintes disposições apontadas pelo autor para serem desenvolvidas na formação docente são essenciais na atualidade: 1. A disposição para o conhecimento; 2. A disposição para a cultura profissional; 3. A disposição para o tato pedagógico; 4. A disposição para o trabalho em equipe e 5. A disposição para o compromisso social. O conceito de disposições é retomado, em 2017, por Nóvoa, que apresenta sua proposta formativa baseado no que chama de “posições”. Esse autor, então, defende que a universidade invista em uma formação docente que considere cinco entradas: a disposição, a interposição, a composição, a recomposição e a exposição. Contudo, ele esclarece que o desenvolvimento dessas posições para a formação docente não prescinde de um espaço institucional de encontro, onde as características desse “entre-lugar” estejam relacionadas à articulação entre universidade, escolas e políticas públicas, em um entrelaçamento colaborativo de valorização de conhecimentos e experiências. Apoiamo-nos em Nóvoa (2009, 2017) para compreender a extensão universitária como potencial articuladora de espaços institucionais de encontro e, por consequência, desenvolvedora de (dis) posições para a formação de professores.

A parte que a extensão universitária ocupa na formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UFRJ passou por transformações e, hoje, se encontra em consolidação no currículo do curso. Em conformidade com as diretrizes curriculares

para o curso de Pedagogia, aprovadas em 2006,¹ o Projeto Pedagógico desse curso (PPC) na UFRJ indica que os estudantes passam a contar com uma formação profissional que os certifica para uma prática pedagógica nas mais diferentes áreas, envolvendo, de forma central, a docência na educação básica e no curso normal, e a gestão de processos educacionais por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em 2015, esta proposta pedagógica passou por uma atualização, no sentido de adequar-se à meta número 12 do Plano Nacional de Educação — PNE/ 2014. Com isso, os estudantes que ingressaram a partir do segundo semestre, daquele ano, passaram a cumprir 375 horas em atividades de extensão, das 3.690 horas totais do curso. Em termos de proporção isso significa que dez por cento da carga horária total do curso deve ser dedicada à participação em atividades extensionistas. No entanto, a participação nessas atividades pode revelar diferentes formas de envolvimento que contribuem para qualificar esse percentual garantido pelo PPC. Apoiamo-nos em Díaz Bordenave (1987) para compreender o conceito de participação enquanto propiciadora de envolvimento na tomada de decisões e crescimento da consciência crítica.

Foi dessa forma que se delineou a teia conceitual que sustentou a presente pesquisa, tecida em torno de cinco teorizações: i) extensão universitária (NOGUEIRA, 2001); ii) formação docente no Curso de Pedagogia (CRUZ; AROSA, 2014); iii) “Terceiro Espaço” de formação (ZEICHNER, 2010; 2014; 2015); iv) “Casa Comum” e (dis) posições para a formação docente (NÓVOA, 2009; 2017); e v) participação (DÍAZ BORDENAVE, 1987). A partir das contribuições desses autores temos compreendido e defendido que professores em formação inicial encontram na participação em ações extensionistas, enquanto promotoras de diálogo com a comunidade e a sociedade, um espaço virtuoso para o desenvolvimento de conhecimentos e posições importantes para a sua formação.

Nessa direção, interessou-nos investigar a participação da extensão universitária na formação de professores, considerando especialmente as (dis) posições para a profissão.

Como a Extensão Universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente, no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ?

¹ Foram aprovadas em dezembro de 2019 novas diretrizes para a formação de professores e a base nacional comum da formação que afetam substancialmente as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa articulada em duas etapas. A primeira etapa teve como fonte os dados da extensão gerados pelo Sistema de Informação e Gestão de Projetos — SIGProj. A partir deles, foi possível examinar os programas, projetos, cursos e eventos de extensão da UFRJ, localizar e analisar aqueles que se direcionam para a formação de professores, e, a partir dessas ações analisadas, chegar nos sujeitos participantes. A segunda etapa envolveu uma outra fonte de construção de dados para a pesquisa: os sujeitos participantes em ações de extensão que se direcionam para a formação de professores. Esses sujeitos, escolhidos entre o corpo discente, o corpo docente, e técnico atuantes na Formação de Professores na UFRJ, possibilitaram a compreensão, através de um depoimento colhido por meio de entrevista, sobre como a participação em ações de extensão pode contribuir para o desenvolvimento de (dis) posições para a formação docente no contexto do curso de Pedagogia da universidade.

Assim, esta pesquisa, que foi realizada no âmbito do LEPED² — Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Faculdade de Educação da UFRJ, ao qual somos afiliados por meio do GEPED³ — Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, coordenado pela Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz, se propõe a colaborar para que a formação de professores no Curso de Pedagogia da UFRJ esteja cada vez mais alinhada com as atuais perspectivas de um profissional inserido nos contextos de participação social para a justiça, para a democracia e para a política, bem como para compreender o potencial que as ações de extensão universitária podem representar para a sua formação. Lançar um olhar investigativo sobre a extensão universitária, nesta pesquisa, significou compreendê-la enquanto um dos

processos mediante os quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições [...]. (GARCÍA, 1999, p. 26)

² O LEPED é constituído de quatro grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED), coordenado pela Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPED), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria das Graças Nascimento; Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores de Matemática (GPEMAT), coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Cultura e Arte (GECULT), coordenado pela Prof^a Dr^a Monique Andries Nogueira.

³ Grupo que se dedica a estudos e pesquisas que tem como foco pedagogia, didática, formação e trabalho docente, orientando-se em torno de duas linhas de pesquisa: i- Didática e Formação de Professores; ii- Currículo, Docência e Linguagem, com desenho teórico-metodológico que usa como fontes, dentre outros autores, Keneth Zeichner e António Nóvoa.

O primeiro capítulo desta dissertação destina-se a relatar o processo de delineamento do objeto de estudo, com especial atenção para a revisão de literatura realizada sobre as produções de teses e dissertações, e para a metodologia de pesquisa usada para a construção de dados. O segundo capítulo aborda os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho, apresentando-os de uma maneira que deixe claro as bases conceituais do campo da Formação de Professores que apoiam esta pesquisa, mas sem deixar de lado as bases que contextualizam a extensão universitária, o curso de Pedagogia da UFRJ, e como compreendemos a participação. O terceiro capítulo traz como está representada a Formação de Professores na extensão da UFRJ e define o campo empírico dos programas e projetos analisados neste estudo. O quarto capítulo apresenta a análise documental realizada sobre os programas e projetos selecionados e define a escolha dos sujeitos da pesquisa. O quinto capítulo expõe a análise dos depoimentos dos sujeitos. Encerramos explicando a conclusão da pesquisa, ressaltando o que foi possível constatar com este estudo, nossas considerações finais, bem como algumas sugestões, de modo que este debate não seja considerado concluído, e possibilidades de novas discussões/investigações se façam presentes.

CAPÍTULO 1

DISPOSIÇÃO INVESTIGATIVA: O NASCIMENTO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo descrever as bases para o nascimento e a realização desta pesquisa considerando três elementos principais: a construção do objeto de estudo, a revisão de literatura, e o processo metodológico. Para apresentar seu foco, discorreremos sobre o tema e as ideias que desencadearam a questão de pesquisa, e expomos os objetivos propostos. Para discutir a pertinência, demonstramos mediante a revisão da literatura as lacunas encontradas no campo. Por fim, esclarecemos com mais detalhes sobre a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

1.1 O foco da pesquisa

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001) esta dimensão da formação é um dos pilares da educação superior, e sua participação na universidade se dá na formação profissional em articulação com o ensino e a pesquisa, de forma que possibilite, por meio de suas ações, um caminho de transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia.

Desde 1911 universidades brasileiras realizam atividades extensionistas com o objetivo de devolver à população o que produzem em termos de conhecimento científico tanto sob a forma de difusão de informações, quanto de serviços. Porém, foi somente em 1968 que a Lei Básica da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) marcou a primeira vez que a extensão foi oficialmente orientada. Ela determinava que todas as universidades brasileiras, a partir de então, deveriam estender à comunidade as suas atividades de ensino e os resultados produzidos por suas pesquisas, com o objetivo de proporcionar melhorias nas suas condições de vida e desenvolvimento. Essa mesma lei já instituía a participação do corpo discente nesse processo.

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras — FORPROEX, em 1987, representou um avanço ao pactuar o conceito capaz de balizar as ações extensionistas, favorecendo as trocas de saberes e imprimindo seu forte apelo social, defendendo que: “Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (FORPROEX, 1987, p. 11). Acompanhando a

evolução da compreensão dos objetivos da extensão universitária, o conceito anterior foi revisado em 2010. Formou-se outro conceito, o qual é atualmente adotado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ:

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)

O último Plano Nacional de Educação lançado em julho de 2014 (Lei nº 13.005/2014), estabeleceu as metas e estratégias que deveriam ser cumpridas pelas instituições de ensino superior até o ano de 2024. A meta de número 12 tratou da qualidade na oferta do ensino e da expansão de novas matrículas nas instituições públicas. A inclusão da extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, com o objetivo de garantir que dez por cento da carga horária total do curso seja cumprida com a participação nesse tipo de atividade foi uma das estratégias descritas para o cumprimento dessa meta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) prevê, desde sua promulgação, a extensão como uma das finalidades da educação superior. Em 2015, incluiu um novo objetivo, relacionado com a educação básica, formação e capacitação de seus profissionais e aproximação desses dois níveis escolares, a ser alcançado mediante o desenvolvimento de atividades de extensão (artigo 43, inciso VIII). Com isso, virtuosas relações por meio das atividades extensionistas podem ser desenvolvidas nas instituições de educação básica, representando assim ganhos para a formação inicial do professor na universidade.

No tocante à formação de professores, Zeichner (2010) aponta para o trabalho de formadores que há muitos anos vem contribuindo na defesa da ampliação do *lócus* da formação inicial para as comunidades em um sentido tanto de aproximação dos formandos com a comunidade para estabelecimento, manutenção e afirmação de uma relação presente e fundamental entre educação, ensino, aprendizagem e sociedade, quanto num sentido de reconhecimento, utilização e valorização do saber proveniente dessa comunidade (ZEICHNER, 2010).

Sobre o lugar da formação, Nóvoa (2017) salienta a necessidade de um espaço institucional de encontro das várias realidades que configuram o campo docente. As características desse “entre-lugar” estão relacionadas à articulação entre universidade, escolas e políticas públicas, em um entrelaçamento colaborativo de valorização de conhecimentos e experiências.

Para Nóvoa (2009), a formação do professor deve considerar algumas disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Em contraposição ao conceito de “competências”, mais comportamentalista e rígido, Nóvoa (2009) propõe o conceito de “disposições” como alternativa mais fluida, e capaz de articular as dimensões pessoais e profissionais do professor. São cinco as disposições que, para o autor, são essenciais à formação inicial docente: 1. disposição para o conhecimento; 2. disposição para a cultura profissional; 3. disposição para o tato pedagógico; 4. disposição para o trabalho em equipe; 5. disposição para o compromisso social.

Em 2017, Nóvoa retoma essa discussão de uma forma mais ampliada a partir do conceito de *posições*. Utilizando-se das dimensões desse conceito, o autor defende sua proposta de formação de professores, enquanto formação universitária, que considere cinco entradas, que não são apenas disposições, mas também uma interposição, uma composição, uma recomposição e uma exposição.

Na perspectiva do que defendem Zeichner (2010) e Nóvoa (2009; 2017), e no intuito de investigar a relação entre extensão e formação de professores, nos dirigimos ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)⁴ da Faculdade de Educação da UFRJ aprovado em 2007. Em conformidade com as diretrizes curriculares aprovadas em 2006, o PPC indica que os estudantes passam a contar com uma formação profissional que os certificam para uma prática pedagógica nas mais diferentes áreas, envolvendo, de forma central, a docência na educação básica e no curso normal, e a gestão de processos educacionais a partir da compreensão de universidade enquanto *locus* para a formação de educadores por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em 2015, a proposta pedagógica do referido curso passou por uma atualização, no sentido de adequar-se à meta número 12 do PNE. Com isso, os estudantes que ingressaram a partir do segundo semestre, daquele ano, passaram a cumprir 375 horas em atividades de extensão, das 3.690 horas totais do curso.

O PPC dá alguns indicativos da participação da extensão universitária na formação do professor no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ: aponta para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e pactua uma carga horária mínima em atividades extensionistas para todos os discentes desse curso.

⁴ Desde 2015 existe um grupo de trabalho em torno da reforma do currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ. A versão analisada refere-se ao currículo vigente, aprovado em 2007 e reajustado em 2015, para atender as exigências de creditação de extensão.

Contudo, segundo o conceito de participação discutido por Díaz Bordenave (1987), fazer parte nem sempre se configura como tomar parte ou ser parte. Existem diferentes graus e níveis, condições, dinâmicas e ferramentas de participação.

Nessa direção, como já apontado, investigamos a participação da extensão universitária na formação de professores, considerando especialmente o desenvolvimento das (dis) posições para a profissão e o contexto do curso de Pedagogia com base no seguinte questionamento: Como a Extensão Universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis) posições para a profissão docente, no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ?

Esta pesquisa objetivou compreender como a participação de estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ em ações de extensão universitária pode ser contributiva para o desenvolvimento de (dis) posições para sua formação docente. Para tanto, desenvolveu-se de modo a examinar os programas, projetos, cursos e eventos de extensão da UFRJ para localizar e analisar aqueles que se direcionam para a formação de professores, na intenção de compreender, na perspectiva dos documentos que registram essas ações, bem como na perspectiva dos sujeitos que delas participam, a contribuição dessa participação no desenvolvimento das (dis) posições para a formação de professores, no contexto do curso de Pedagogia dessa universidade.

1.2 A pertinência da pesquisa

Com a intenção de conhecer as pesquisas em Educação que se referem à Formação de Professores em seu entrecruzamento com a extensão universitária, buscamos trabalhos na Base de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.⁵ Optamos por investir em uma busca que começasse utilizando o descritor “extensão universitária”,⁶ por considerarmos este um contexto fundamental para nosso estudo. A partir do resultado gerado, aplicamos critérios de filtragem para localizar as produções que não se limitavam à extensão, mas articulavam-se com o campo da Formação de Professores.

A primeira busca gerou um resultado de 753 trabalhos, distribuídos entre teses de doutorado e dissertações de mestrados acadêmicos e profissionais, publicados de

⁵ No site <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, consultado em 04 de setembro de 2018.

⁶ A utilização das aspas objetivou que a busca no sistema fosse realizada por essas palavras assim combinadas.

1987 a 2018. O primeiro critério para a seleção dos trabalhos foi sua disponibilidade para consulta através da plataforma Sucupira, e, do total apurado, 371 trabalhos estavam disponíveis. Apesar de ser comum a utilização do critério temporal dos últimos cinco anos, decidimos, neste primeiro momento, considerar o total de trabalhos, já que o resultado não foi muito grande.

A partir dessa primeira verificação organizamos um banco de dados com o objetivo de classificar essas produções quanto ao tipo, programa de pós-graduação no qual se inscreveu, o estado onde a instituição depositária do trabalho se localiza e o ano que foi escrito, como observado no Quadro 1.

Quadro 01 – Quantitativo de Teses e Dissertações localizadas.

PRODUÇÃO POR TIPO	QUANTIDADE	PERÍODO
Teses de doutorado	78	1988 a 2018
Dissertações de mestrado profissional	62	2008 a 2018
Dissertações de mestrado acadêmico	231	1987 a 2018

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o levantamento, as produções de teses sobre temas relacionados com a extensão universitária se concentram principalmente nos estados de São Paulo (28), Rio de Janeiro (9) e Rio Grande do Sul (9). Mas também podemos destacar as produções da Bahia (5), Minas Gerais (5) e Pernambuco (5).

Cada registro de tese foi agrupado de acordo com a área temática do programa de pós-graduação na qual ela se originou. Foram identificadas um total de 43 diferentes áreas. Verificou-se que, em relação à extensão universitária, é na área da Educação⁷ que a produção de teses se concentra (26), seguida pela área das Ciências (13), e pela área da Enfermagem (5).

Ao olhar apenas a área da Educação, na qual concentramos nossa pesquisa, verificamos um número total de 26 teses produzidas entre 2013 e 2018. Ao analisá-las, a primeira constatação é de que os estudos desenvolvidos no Rio de Janeiro (1 tese) precisam avançar no campo da extensão universitária, pois o maior número de

⁷ Optou-se por agrupar em uma única área chamada Educação todos os trabalhos que a Plataforma Sucupira indicava como pertencentes a uma das seguintes áreas de concentração: Educação, Educação em Ciências e Matemática, Educação Científica e Tecnológica, Educação Matemática, Educação para a Ciência, e Educação Escolar.

produções está localizado em São Paulo (8 teses), depois no Rio Grande do Sul (3 teses), e, por fim, em Pernambuco (3 teses).

O passo seguinte foi selecionar, a partir desses 26 trabalhos, aqueles que indicassem em seus títulos alguma relação com a Formação de Professores. Com isso, conseguimos agrupar um total de cinco teses, como descreve o Quadro 02:

Quadro 02 – Teses selecionadas.

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
Universidade e Escola Básica: o papel da Extensão Universitária na formação de professoras e professores em educação científica	Sandra Cristina Souza Reis Abreu	2015	Universidade Federal de São Carlos
A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: a tessitura de processos formativos	Eliane Aparecida Galvão dos Santos	2013	Universidade Federal de Santa Maria
Formação permanente de professores de química da EJA na perspectiva dialógico-problematizadora Freiriana	Marcelo Lambach	2013	Universidade Federal de Santa Catarina
A formação de professores para o trabalho com deficientes visuais: uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos	Aline Piccoli Otalara	2014	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Formação de professores que atuam com escolares em tratamento de saúde: o portfólio digital como estratégia de coaprendizagem e interação	Rosangela Abreu do Prado Wolf	2017	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Fonte: Elaboração própria.

Após a leitura dos resumos dessas teses, selecionamos apenas uma para revisar, por sua temática se aproximar da intenção desta pesquisa. A tese “Universidade e Escola Básica: o papel da Extensão Universitária na formação de professoras e professores em educação científica” (ABREU, 2015) se dedica à observação da formação inicial de professores a partir da participação de graduandos dos cursos de Pedagogia e Química em um projeto de extensão desenvolvido em intercâmbio com escolas de Ensino Fundamental.

Nesse trabalho, a autora Sandra Cristina Souza Reis Abreu, da Universidade Federal de São Carlos, apresenta seu estudo feito pela ótica da teoria crítica sobre a educação científica e a percepção de professoras e professores em formação inicial e continuada sobre o ensino de ciências. Defende a formação inicial em articulação com o ensino fundamental pela via da extensão, que,

ao gerar diálogo entre estudantes, professoras da escola de ensino fundamental e universidade vem desvelar novas possibilidades didáticas para a disseminação de conhecimentos e saberes acerca da Ciência, compreendidos na tensão interior das contingências. (ABREU, 2015, p. 63)

Seu trabalho é também definido como, uma busca pela projeção da extensão universitária como ação pública da universidade para a formação docente, de forma que diversos níveis de apropriação e apreensão das realidades das escolas públicas de ensino fundamental e do ensino de ciências contribuam para a superação de uma cultura curricular instrumental utilitária voltada para a formação inicial de professoras e professores.

Continuando o aprofundamento nesse levantamento de dados, voltamos nossa atenção para as dissertações de mestrado, e, observando uma diferença entre as áreas de concentração, decidimos separar a análise quanto ao tipo de mestrado. Portanto, dentre os 371 trabalhos, foram identificadas 293 dissertações, divididas entre 62 de mestrados profissionais e 231 de mestrados acadêmicos.

O estado com mais dissertações produzidas em mestrados profissionais acerca da extensão universitária é o de Minas Gerais (15), seguido por Santa Catarina (11) e São Paulo (7). Quanto às dissertações produzidas em mestrados acadêmicos foi possível observar mais uma vez o destaque de São Paulo (66), seguido pelo Rio de Janeiro (28) e Rio Grande do Sul (27). Partindo de todas as 62 dissertações, foi possível verificar um total de 40 diferentes áreas de concentração, sendo que a maior parte da produção articulada com a extensão universitária está na área da Gestão (20). Em seguida observou-se que as produções das áreas da Educação (18) e da Administração (7) também demonstravam destaque. Na área da Educação⁸ foi possível observar que as produções de dissertações em mestrados profissionais se concentram nos estados de Minas Gerais (7), Rio Grande do Sul (3) e São Paulo (3).

Quanto ao mestrado acadêmico, ou seja, um universo de 231 dissertações distribuídas em 97 diferentes áreas de concentração, foi possível observar que os trabalhos que se relacionam com a extensão universitária vêm sendo produzidos em maior número em São Paulo (66), no Rio de Janeiro (28) e no Rio Grande do Sul (27). Ao olhar para as áreas onde esses trabalhos se inscreveram é notória a predominância da

⁸ No caso do mestrado profissional optamos por reunir em uma única área chamada Educação todos os trabalhos que a Plataforma Sucupira indicava como pertencente a uma das seguintes áreas de concentração: Educação, Educação e Docência, Educação e Tecnologia, Educação Matemática, Ensino, Ensino de Astronomia, Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, Ensino de Ciências e Matemática, Ensino de Ciências Naturais, Ensino em Ciências da Saúde, Ensino em Saúde e Ensino na Saúde.

Educação (92), que é seguida pela área das Ciências (15), e pela área do Desenvolvimento (14). Na Educação,⁹ foi possível verificar que a maioria das produções se encontra em quatro estados: São Paulo (27), Rio Grande do Sul (13), Minas Gerais (10) e Distrito Federal (10).

A partir de um olhar sobre as dissertações produzidas na área da Educação dos mestrados profissionais e acadêmicos, que juntos perfizeram um total de 110 trabalhos, fizemos uma seleção de 11 dissertações para a leitura dos resumos. A relação constante no Quadro 03, teve como critério de escolha a conexão com a formação inicial de professores compreendida a partir do título desses trabalhos.

Quadro 03 – Dissertações selecionadas.

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições	Fabiane de Oliveira Schellin	2013	Universidade Federal de Pelotas
Formação inicial docente na perspectiva da inclusão: estudos de impactos na formação de alunos de Ciências Biológicas em projetos de extensão	Danielle Ornelas Amorim	2017	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
As atividades formativas na formação dos professores de Física: contribuições dos projetos de extensão e PIBID Curitiba 2015	Soraya Rodrigues Kulicheski	2015	Universidade Federal do Paraná
Extensão Universitária: concepções, regulamentações e potencialidades na formação de professores UFSCar Sorocaba	André Luís Messetti Christofolletti	2017	Universidade Federal de São Carlos
Implicações dos projetos de extensão universitária para a formação do professor de Educação Física	Carolina Moraes de Araújo	2014	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Discursos de educação ambiental na formação inicial de professores de ciências: analisando projetos de extensão universitária	Sama de Freitas Juliani	2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Desafio pré-vestibular UFPEL: a extensão universitária na formação de professores de ciências da natureza	Josiele de Oliveira da Silva	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
A escrita na formação inicial docente: o que escrevem os futuros professores?	Bruna Fabiane Baptistella	2015	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

⁹ No caso do mestrado acadêmico optamos por reunir em uma única área chamada Educação todos os trabalhos que a Plataforma Sucupira indicava como pertencente a uma das seguintes áreas de concentração: Educação, Educação Agrícola, Educação Ambiental, Educação Científica e Formação de Professores, Educação em Ciências e Saúde, Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, Educação Escolar, Educação Física, Educação Matemática, Educação Matemática e Tecnológica, Educação nas Ciências, Educação, Cultura e Comunicação, Ensino de Ciências, Ensino de Ciências e Matemática, e Ensino de História das Ciências e da Matemática.

Necessidades e motivos formativos: análise de um processo de interação entre docentes da área de ciências da natureza em formação inicial e continuada	Vanessa Aina Person	2018	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Formação docente na EJA: Os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de Educadores/as de Jovens e Adultos — um estudo de caso	Márcio Fernando da Silva	2017	Universidade do Estado de Minas Gerais
Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar	Francy Sousa Rabelo	2014	Universidade Estadual do Ceará

Fonte: Elaboração própria.

Após a leitura dos resumos de cada uma das dissertações elencadas, selecionamos três para uma leitura mais detalhada, já que apresentaram em seus resumos algumas aproximações com a intenção desta pesquisa. As dissertações selecionadas foram:

1- “Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições”, escrita por Fabiane de Oliveira Schellin;

2- “Extensão Universitária: concepções, regulamentações e potencialidades na formação de professores UFSCar Sorocaba”, escrita por André Luís Messetti Christofoletti;

3- “Formação docente na EJA: os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores-/as de jovens e adultos — um estudo de caso”, escrita por Márcio Fernando da Silva.

O trabalho de Fabiane de Oliveira Schellin traz como temática de estudo a formação inicial de professores de Educação Física e as contribuições e contradições que a extensão universitária apresenta. Investigou o caráter das ações de extensão e sua relação com o ensino e a pesquisa, a fim de diagnosticar como vêm sendo desenvolvidas as atividades de extensão nas licenciaturas em Educação Física em algumas Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul.

Em sua pesquisa Schellin (2013) verifica que, apesar de desarticulada, a extensão ainda se consegue como um espaço importante para a construção dos saberes educacionais necessários para a formação de professores. No entanto, aponta que nas ações de extensão dos cursos de Educação Física, existe pouca ocupação do contexto escolar como foco de atuação e da escola como lócus de formação.

Schellin (2013) conclui que, no seu entendimento, a extensão pode se constituir como um espaço de trabalho educativo, de formação humana e profissional dos acadêmicos e de diálogo com a comunidade, porém, quando voltado efetivamente para essas demandas.

O trabalho de André Luís Messetti Christofolletti teve como temática as concepções, possibilidades e potencialidades da extensão universitária, atrelada ao campo da formação de professores. Seu objetivo geral foi verificar quais concepções de extensão universitária estavam presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas e Biológicas, bem como quais eram as concepções dos profissionais que ocupam cargos de gestão na UFSCar e que estão envolvidos com atividades de extensão.

Uma das questões de pesquisa de Christofolletti (2017) foi saber como os profissionais entrevistados percebiam o papel da extensão na formação de professores. Como resposta para esse questionamento, o autor apresentou em suas conclusões que isso era percebido no campo das seguintes possibilidades: troca de ideias entre as visões idealistas dos professores em formação inicial e as visões realistas dos professores experientes; atuação na formação continuada de professores experientes; ampliação dos debates para além do ensino na sala de aula; oferta de um campo de prática educativa para dialogar com a teoria; um novo olhar sobre a universidade; uma forma de relação com a sociedade; repensar o próprio curso a partir da extensão.

A dissertação escrita por Márcio Fernando da Silva teve como objetivo refletir sobre os desafios colocados na formação de educadores de jovens e adultos mediante a compreensão de questões relacionadas aos limites e às contribuições da experiência formativa do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do segundo segmento, denominado PROEF-2, que se trata de um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) dedicado a iniciação à docência em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de graduandos/as em licenciatura da universidade.

Silva (2017) conclui que a prática docente vivenciada no projeto capacita os monitores bolsistas para experiências profissionais futuras, independentemente da modalidade de ensino, pois o PROEF-2 impõe-se como um ambiente propenso ao desenvolvimento de aprendizagens e de representações relacionadas à formação inicial de profissionais docentes. Destacou ainda a importância das reuniões formativas como espaços virtuosos de reflexão. As limitações apontadas estavam relacionadas com a

intencionalidade do projeto, que pesava mais para a iniciação e, portanto, para as atividades de prática, do que para a formação em atividades reflexivas.

Ao lançar um olhar sobre o levantamento das produções como um todo, é possível situarmos a primeira lacuna no âmbito territorial, uma vez que o Rio de Janeiro não se destaca em número de produções sobre o tema. No entanto, o Rio é o estado onde está localizada a UFRJ, que além de ser a maior universidade do Brasil, também é uma universidade que vem se dedicando desde 2011 ao processo de curricularização da extensão universitária,¹⁰ e servindo como referência de experiência para outras instituições nesse aspecto, como sinalizou Coelho (2017) em seu artigo para a Revista de Extensão da UFMG.

A revisão das produções de teses e dissertações revelou que a UFRJ não vem demonstrando sua representatividade na produção acadêmica sobre a extensão universitária na área da Educação, pois a única produção localizada foi escrita em 2016 acerca da democratização da universidade pública e sua relação com o currículo acadêmico.

Outra lacuna que deve ser considerada se encontra na delimitação da relação da extensão universitária com a formação de professores feita no contexto do curso de Pedagogia. Os trabalhos gerados pelo levantamento apontam para o estudo dessa relação em contextos de formação de professores em outros cursos de graduação (licenciatura em química, educação física e biologia).

É relevante dedicar um estudo à especificidade do docente formado no curso de Pedagogia e que atuará diretamente na educação infantil e no ensino fundamental I (não apenas com ensino enquanto professor, mas também com formação continuada de professores enquanto pedagogo), etapas importantes da educação básica, especialmente pelo fato de que, desde 2015, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina como uma das finalidades da educação superior (art. 43, inciso VIII) o aprimoramento da educação básica mediante o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Nesse sentido, pesquisar a participação da extensão universitária na formação de professores tendo o Curso de Pedagogia da UFRJ como contexto contribui não somente

¹⁰ Em cumprimento à estratégia 12.7 do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) que “visa assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2014)

para construir conhecimento sobre esse curso de graduação, como também, para construir conhecimento sobre saberes e fazeres que envolvem o entrecruzamento da extensão universitária e a formação inicial dos professores, e que perpassam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Destaco ainda que em nenhum dos trabalhos ou resumos revisados observou-se a relação entre a extensão e as (dis) posições para a formação do professor, tal como fazemos. O estudo das propostas de Nóvoa (2009, 2017) para a formação do professor é relevante tanto para o campo da educação de uma forma geral quanto, de uma forma específica, para a própria UFRJ, considerando as fortes contribuições de seu trabalho para a institucionalização do Complexo de Formação de Professores/as da Educação Básica. Essa política institucional constitui um modelo diferenciado de organização da formação de professores na UFRJ, caracterizado pela parceria com diferentes redes de escolas públicas da educação básica, e com forte apelo à relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, reitero a importância deste estudo para observar as potencialidades formativas da extensão no desenvolvimento de (dis) posições para uma formação docente no contexto do Curso de Pedagogia da UFRJ, contribuindo assim para a ampliação do olhar sobre a relação entre o campo da Formação de Professores e a extensão universitária, demarcando um espaço virtuoso de produção de conhecimentos para e sobre a formação do professor na universidade pública.

1.3 A metodologia da pesquisa

A pesquisa que se apresenta percorreu caminhos metodológicos que buscaram ultrapassar a compreensão de que a participação da extensão universitária na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ se limita à questão da quantificação de créditos de extensão universitária no currículo dos professores formados neste curso. Entendemos que essa organização curricular já é uma questão concreta, expressa no PPC em dez por cento dos créditos para a formação em graduação, dedicados às atividades extensionistas. O caminho que nos coube percorrer, no entanto, levou a produzirmos conhecimentos que se relacionam com outra ordem de fatores impossíveis de serem mensurados em porcentagens ou em créditos. O nosso olhar para a relação da extensão universitária com a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ teve como foco intenções, motivações,

representações, dentre outras questões, que consideramos importante serem destacadas e compreendidas no percurso formativo dos professores graduandos do referido curso. Isto considerado, esclarecemos que esta foi uma pesquisa metodologicamente qualitativa, pois, se dedicou a aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, mostrando o que não pode ser percebido ou captado em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Para alcançar os objetivos que traçamos, metodologicamente, optou-se por uma pesquisa articulada em duas etapas interdependentes. Durante a primeira etapa usamos como fonte para a construção de dados informações geradas pela consulta ao Sistema de Informação e Gestão de Projetos – SIGProj. Esse sistema, utilizado pela Coordenação de Formação Acadêmica da Extensão – COFAEX, da Pró-Reitoria de Extensão – PR5, abriga os registros das ações de extensão institucionalizadas na universidade. Acessando esses registros, com a ajuda da equipe COFAEX, pudemos examinar os programas, projetos, cursos e eventos de extensão da UFRJ para localizar e analisar aqueles que se direcionam para a formação de professores. Com essa etapa alcançamos conhecer também os processos que se articulam desde a proposição até o registro dessas ações, e compreender, na perspectiva dos documentos de registro de ações de extensão, como se dá sua contribuição para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente.

Em seguida, com os dados refinados, foi possível localizar os sujeitos — dentre docentes, técnicos e discentes — envolvidos com a realização dessas ações, para entrevistá-los, e analisar seus depoimentos. Portanto, com base na análise feita na primeira etapa da pesquisa, pudemos definir a composição da segunda fonte para a construção de dados, que possibilitou alcançarmos o segundo objetivo proposto: compreender, na perspectiva dos sujeitos participantes em ações de extensão, a contribuição da participação da extensão no desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente, no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ.

Deste modo, a construção dos dados para a análise foi proveniente de duas bases distintas, porém, relacionadas, que serviram ao alcance dos objetivos propostos. Para que isso fosse possível utilizamos para cada uma das etapas técnicas de construção de dados adequadas que serão especificadas a seguir.

1.3.1 A primeira etapa

A primeira etapa da pesquisa foi realizada com a intenção de contemplar o primeiro objetivo específico que se propunha a compreender, na perspectiva dos documentos de registro de ações de extensão, como se dá sua contribuição para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente. Nesse sentido, nos propusemos a analisar dentre os programas, projetos, cursos e eventos de extensão da UFRJ aqueles que se direcionam para a formação de professores. Para tanto, utilizamos como técnica de construção de dados a análise documental dos registros das ações de extensão da UFRJ. Segundo Ivenicki e Canen (2016) essa técnica consiste na análise de qualquer material escrito. Ainda segundo Ivenicki e Canen (2016, p. 12), essa metodologia permite que o pesquisador mergulhe

sobre as fontes escritas — os documentos (oficiais e não oficiais) para extrair tendências, temas dominantes, representações sobre conceitos, bem como percepções, ênfases e omissões de grande utilidade para contextualizar informações contidas em outras fontes.

No caso desta pesquisa o material em questão foram as informações sobre os programas, projetos, cursos e eventos de extensão institucionalizados na UFRJ e protocolados no Sistema de Informação e Gestão da Extensão – SIGProj sob as denominações de “proposta¹¹ recomendada em andamento”¹² e “proposta recomendada concluída”.

O sistema SIGProj pode gerar planilhas que consolidam os dados registrados em sua base. Desta forma, a consolidação desses dados pode ser gerada de maneira que a organização das informações obedeça a intenções aplicadas a partir da utilização de alguns filtros de busca. São ao todo 16 possibilidades de filtros que podem ser aplicados individualmente ou de forma combinada.¹³ Assim sendo, percebemos que as informações essenciais para a análise se encontravam disponíveis para consulta, o que

¹¹ Todos os registros são classificados como PROPOSTA, visto que, inicialmente, o proponente cadastra as informações sobre a ação em um formulário específico e detalhado por modalidade, e as informações contidas nesse formulário serão avaliadas por técnicos e docentes em diferentes instâncias acadêmicas tanto da unidade à qual o proponente pertence, quanto do centro e da PR5. Mesmo após o processo de avaliação e a aprovação da ação como uma ação extensionista institucionalizada o sistema mantém a nomenclatura PROPOSTA, porém ela passa de REGISTRADA para RECOMENDADA.

¹² Das propostas recomendadas levantadas, esta pesquisa se propôs a observar as que estavam classificadas como propostas recomendadas EM ANDAMENTO, ou seja, em período de realização; e CONCLUÍDAS, ou seja, que finalizaram sua realização. Algumas outras classificações como CANCELADA e ARQUIVADA não foram consideradas, porque eram referentes a ações que não aconteceram ou que tiveram problemas e não foram concluídas.

¹³ Apresentaremos os procedimentos de filtragem de maneira detalhada no capítulo 3 desta dissertação.

faz com que esses registros utilizados possam ser classificados como dados secundários, que segundo Mattar (1996, p. 48), “são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados”.

A primeira etapa, portanto, iniciou-se com o acesso às informações armazenadas no SIGProj, utilizado pela Coordenação de Formação Acadêmica da Extensão – COFAEX da Pró-Reitoria de Extensão – PR5 para gerenciar os registros das ações de extensão institucionalizadas. Essas informações foram levantadas no sistema com o auxílio da equipe COFAEX,¹⁴ visto que uma de suas funções é gerenciar os registros das ações de extensão no SIGProj. Considerando-se que esse sistema é atualizado diariamente pela equipe técnica da PR5, escolhemos um dia específico para o levantamento de dados, e, em 18 de abril de 2019,¹⁵ acessamos o sistema e fizemos o download das informações sob a forma de planilhas, que foram usadas para a produção dos dados divulgados nesta pesquisa.

Inicialmente, observando todos os registros disponíveis no sistema, obtivemos informações sobre um total de 4.259 registros. A partir de um filtro que considerou um limite temporal e a validade desses registros, esse número foi reduzido para 2.002 programas, projetos, cursos e eventos de extensão da UFRJ que serviram como base para que somente aqueles que fossem direcionados para a formação de professores pudessem emergir.

O segundo passo consistiu em aplicar alguns critérios de seleção capazes de relacionar, dentre as 2.002 ações extensionistas, somente aquelas que demonstrassem um direcionamento para a formação de professores. Nesse sentido, fizemos um tratamento da base de dados que isolou, do total inicial, apenas as ações que estavam de acordo com os seguintes critérios: pertenciam à área temática da Educação;¹⁶ possuíam as expressões “formação de professores”, “formação docente”, e/ou “formação

¹⁴ As ações de extensão institucionalizadas passam a ser ações da UFRJ e não de seus coordenadores, portanto, suas informações são de domínio público.

¹⁵ Faz-se importante salientar que no decorrer desta pesquisa ocorreu uma mudança no sistema utilizado pela PR5 para a gestão da extensão universitária na UFRJ. A partir do segundo semestre de 2019 a universidade passou a utilizar o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA como forma de condensar em uma única plataforma as informações e ferramentas de interatividade dos estudantes com o ensino (inscrição em disciplinas, por exemplo), e com a extensão (inscrição em atividades extensionistas). No entanto, como a coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2019, o SIGProj foi a fonte de coleta dos dados, visto que, nesse período, o SIGA ainda estava sendo adaptado para receber os dados da extensão.

¹⁶ No capítulo 3 apresentamos o processo de forma completa, bem como as demais áreas temáticas que uma ação de extensão pode ser classificada.

continuada” dentre as palavras-chaves relacionadas; possuíam escolas de ensino básico na descrição de seus locais de realização; e professores da educação básica como público-alvo na definição de seus registros.

Em nosso levantamento procuramos evidenciar a representatividade das modalidades de projetos, cursos e eventos de extensão nos registros de ações extensionistas que atendiam a esses critérios. Contudo, consideramos concentrar nosso olhar apenas sobre os programas e projetos de extensão, visto que essas modalidades contemplam a totalidade das diretrizes da extensão e, portanto, permitem uma aproximação mais potente com as perspectivas das disposições e posições para a formação docente (NÓVOA, 2009, 2017).¹⁷ Nesse sentido, ao final desse mapeamento, identificamos três programas e oito projetos direcionados à formação de professores.

Partimos então para a análise desses documentos. Com a leitura dos formulários de registro que sintetizam as propostas dos programas e projetos mapeados, a análise do conteúdo organizou-se de forma a buscar nestes indícios do desenvolvimento das (dis) posições, a partir de categorias prévias, criadas em articulação com a proposta de formação docente de Nóvoa (2017).

Essa etapa nos permitiu identificar não somente as ações que se direcionam para a formação de professores, mas também os sujeitos envolvidos na realização dessas ações. Com essas informações seguimos para a segunda etapa da pesquisa.

1.3.2 A segunda etapa

A segunda etapa da pesquisa teve como proposta contemplar o segundo objetivo específico traçado. Esse objetivo consistiu em compreender na perspectiva dos sujeitos envolvidos nos programas, projetos, cursos e eventos de extensão que se direcionam para a formação de professores a contribuição da participação da extensão no desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ.

Para alcançar essa compreensão na perspectiva dos sujeitos, utilizamos a entrevista como técnica de construção de dados, uma vez que a entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p.

¹⁷ Essa relação entre as diretrizes da extensão universitária e as disposições propostas por Nóvoa (2009) será apresentada no capítulo 2 desta dissertação, dedicado à fundamentação teórica deste estudo.

64). Além disso, nesse tipo de entrevista é possível identificar dados primários, que, segundo Minayo (2009) são objetos principais da investigação qualitativa, pois referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade dessa vivência. Ainda segundo a autora, a entrevista como fonte de informação:

Constitui uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (MINAYO, 2009, p. 65)

Para a realização das entrevistas construímos um roteiro (anexo 1) composto por duas partes, na qual a primeira foi dedicada a identificar o entrevistado ou a entrevistada em sua relação com a extensão universitária da UFRJ e com o curso de Pedagogia da universidade, e a segunda parte consistiu de três perguntas que foram direcionadas a compreender aspectos relacionados a três eixos: razões ou motivos para participarem da extensão universitária, a abertura que a extensão universitária proporciona para a participação efetiva, e o diferencial que a participação em atividades extensionistas representa na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ. As perguntas foram elaboradas para suscitem aspectos que articulassem a Formação de Professores no curso de Pedagogia da UFRJ, extensão universitária e participação. Aos depoimentos coletados aplicamos como lentes as disposições e as posições para a formação docente (NÓVOA, 2009, 2017), de maneira que relações entre as falas e esses conceitos fossem estabelecidas, e pudessem então indicar potencialidades para o seu desenvolvimento.

Utilizando como base os dados da primeira etapa, localizamos os sujeitos envolvidos nas ações levantadas e fizemos um primeiro contato via e-mail convidando-os para a entrevista. Os convites foram inicialmente direcionados para um total de sete sujeitos relacionados com o entrecruzamento da extensão universitária e a formação de professores em função das seguintes posições que ocupam:

- I. Coordenadora de Extensão da Faculdade de Educação da UFRJ;
- II. Coordenadora do “Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos”;¹⁸
- III. Coordenadora do “Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica”;¹⁹

¹⁸ Programa vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, e à Faculdade de Educação – FE.

IV. Coordenadora do Programa “CINEAD: cinema para aprender e desaprender”;²⁰

V. Coordenadora do projeto de extensão “Conversas entre professores: alteridades e singularidades”;²¹

VI. Coordenadora do projeto de extensão “Formação de Professores da Educação Infantil – entre práticas e propostas pedagógicas”, ação ligada ao CFCH e à Faculdade de Educação”;²²

VII. Coordenador do projeto de extensão “Núcleo de atividades de iniciação à docência: formação de professores no espaço escolar”, ação ligada ao CCS e ao Núcleo de Pesquisas Ecológicas de Macaé”.²³

As entrevistas começaram a ser realizadas em agosto de 2019, e foram concluídas no final do mês de novembro. Destas, uma deu-se virtualmente, visto que se tratava da coordenadora de um dos programas da área da Educação considerado de importante contribuição para a formação de professores e a extensão universitária, que estava fora do país realizando seu Pós-doutorado. A entrevista com a Coordenadora de Extensão da Faculdade de Educação da UFRJ não foi realizada, devido às tentativas de agendamentos que não se concretizaram. Ao aproximar-se o mês de dezembro, levando em consideração os compromissos com o cronograma de escrita desta dissertação, decidimos não agendar mais entrevistas e seguir o cronograma com o material até então disponível. Assim, entrevistamos cinco docentes e um técnico-administrativo em educação coordenadores de ações de extensão na UFRJ. Com exceção de uma entrevista virtual, as conversas deram-se pessoalmente e foram gravadas em áudios para que mais tarde fossem transcritas e analisadas. Todos os entrevistados concordaram com os termos de construção, transcrição e análise dos dados descritos no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2) enviado por e-mail e assinado nas ocasiões das entrevistas.

A partir das entrevistas feitas com as coordenadoras de programas e projetos obtivemos os contatos de um total de quatro estudantes do curso de Pedagogia que participam ou participaram da equipe dedicada à realização dessas ações. Sendo o foco

¹⁹ Programa vinculado à Pró-Reitoria de Extensão – PR5, e à Coordenação de Integração e Articulação da Extensão – CIARTE.

²⁰ Programa vinculado ao CFCH, e à FE.

²¹ Projeto vinculado ao CFCH, e ao Colégio de Aplicação – CAp UFRJ.

²² Projeto vinculado ao CFCH, e à FE.

²³ Projeto vinculado ao Centro de Ciências da Saúde – CCS, e ao Núcleo de Pesquisas Ecológicas de Macaé – NUPEM.

da pesquisa a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia, fizemos contato convidando esses estudantes para participarem da pesquisa. Foram convidados quatro estudantes, sendo: uma estudante que participa do projeto de extensão “Conversas entre professores: alteridades e singularidades”, um estudante que participa do programa “CINEAD: cinema para aprender e desaprender”, uma estudante que participa do programa “Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos”, e outra que havia encerrado sua participação no programa “Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos” há um mês, e que continua na graduação do curso de Pedagogia. Todos concordaram com os termos de construção, transcrição e análise dos dados descritos no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. Sendo assim, em dezembro, contávamos com um total de dez entrevistas transcritas para analisar: cinco docentes, um técnico e quatro estudantes.

A análise das entrevistas iniciou-se com a transcrição (anexo 3) de todos os depoimentos e seguiu-se por uma leitura atenta de todas as transcrições, para que a escrita fosse revisada e corrigida de forma que facilitasse a compreensão do que a fala queria transmitir. Com as entrevistas transcritas e revisadas passamos a arranjar os depoimentos em quadros organizativos²⁴ feitos separadamente a partir dos depoimentos dos coordenadores e dos estudantes. O primeiro quadro concentrou as falas que continham as respostas às três perguntas feitas durante as entrevistas dedicadas à compreensão da relação entre extensão, formação de professores e o curso de Pedagogia da UFRJ. O segundo quadro concentrou trechos dessas falas que suscitavam aspectos considerados centrais, apreendidos pelos depoimentos. O último quadro organizativo agrupou trechos dos depoimentos que apresentavam indícios do desenvolvimento das posições para a formação docente propostas por Nóvoa (2017), via participação em ações de extensão universitária, no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ.

Neste sentido, a análise das perspectivas dos sujeitos para a compreensão de como a extensão universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente no âmbito do curso de Pedagogia da universidade, organizou-se de maneira a fazer emergir categorias não previstas, evidenciadas pelo trabalho sobre os depoimentos, na busca de aproximações e distanciamentos entre eles. Mas também, organizou-se de forma a buscar indícios do desenvolvimento das (dis)

²⁴ Esses quadros foram formulados apenas como forma de concentrar em arquivos acessíveis as informações mais relevantes para análise, assim, não consideramos pertinente a sua inclusão nesta dissertação.

posições nos depoimentos, a partir de categorias prévias, criadas em articulação com a proposta de formação docente de Nóvoa (2017).

De posse dos dados organizados e articulando essas duas etapas e estratégias, buscamos atingir os objetivos propostos por esta pesquisa e produzir conhecimento que nos ajudem a compreender como a extensão universitária pode contribuir para a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ, no que se refere ao desenvolvimento de (dis) posições para a formação docente, com base nas propostas de Nóvoa (2009, 2017).

CAPÍTULO 2

DISPOSIÇÃO PARA O CONHECIMENTO: O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Este capítulo se dedica às teorizações de base da pesquisa, no sentido de oferecer um panorama conceitual e contextual do estudo realizado. O nosso núcleo central é a formação de professores, cujas teorias de Zeichner (2010), Zeichner *et al* (2014, 2015) e Nóvoa (2009, 2017) constituem as principais referências para o trabalho. O contexto da formação analisado envolve de um lado a Extensão Universitária, com base em Nogueira (2001), e de outro a formação docente no curso de Pedagogia, segundo discutem Cruz (2009) e Cruz e Arosa (2014). Compreender as ideias que sustentam um e outro lado representaram condição fundamental para estabelecer a relação almejada. Para construir a articulação pretendida entre Extensão Universitária e formação docente no curso de Pedagogia, apoiamo-nos no conceito de participação defendido por Díaz Bordenave (1987).

2.1 Referenciais conceituais: A formação de professores em duas perspectivas

As concepções de formação de professores disseminadas nos trabalhos de Zeichner (2010), Zeichner *et al* (2014, 2015) e Nóvoa (2009, 2017) conduziram teoricamente o percurso investigativo desta pesquisa. As ideias desses autores entrelaçam-se ao redor de uma perspectiva de formação docente orientada para uma relação horizontalmente constituída entre Universidade, Escola e Comunidade, na qual a cultura profissional, a postura investigativa e a valorização dos saberes socialmente construídos são constitutivas de um novo lugar institucional. As próximas seções direcionam-se no sentido de explicitar as bases teóricas do campo da Formação de Professores que são fundantes para esta pesquisa, de acordo com cada um desses dois autores.

2.1.1 A perspectiva do terceiro espaço na formação docente com Kenneth Zeichner

Uma aproximação com a formação docente por meio das contribuições de Kenneth M. Zeichner nos orienta, primeiramente, no sentido de marcarmos a

importância que ações investigativas, tais quais a que se manifesta pela presente pesquisa, apresentam para a melhoria da educação. Por educação não nos referimos apenas àquela direcionada para formar professores, como também a educação em uma perspectiva mais ampla. Acreditamos, tal como Zeichner, que atuar para a melhoria na formação inicial e continuada de professores é algo que deve caminhar lado a lado com a implementação de melhorias na educação (ZEICHNER *et al.*, 2014, p. 2213). Uma coisa é imprescindível da outra. No entanto, a compreensão do que significa “melhoria” para a formação de professores pode não ser tão clara e consensual. Apoiamo-nos mais uma vez em Zeichner (1991, 2010, 2014, 2015) para refletir sobre alguns conceitos que colaboram na direção de mudanças capazes de convergirem em melhorias significativas para a formação inicial de professores na universidade.

O primeiro deles é o planejamento aliado à intencionalidade. Faz-se necessário pensar cuidadosamente nos objetivos e propósitos da formação de professores, para que esta não incorra no erro de tender mais ao treinamento do que à formação propriamente (LISTON & ZEICHNER, 1991, p. 37). Nesse sentido, todas as ações presentes no percurso formativo do professor são exigentes de planejamento cuidadoso que o posicionem, sendo o mesmo experiente, iniciante ou ainda estudante, de uma maneira na qual a reflexão e a participação ocupem o espaço da reprodução e da aplicação.

O segundo ponto, que na verdade se desdobra em alguns outros, são mudanças no atual modelo de formação de professores que envolvam projetos que não dependam de financiamento temporário para serem realizados, parcerias com a comunidade externa à universidade que sejam baseadas em uma relação menos hierárquica, e a valorização das perspectivas das comunidades nas quais os professores em formação atuarão futuramente (ZEICHNER *et al.*, 2014, p. 10).

Esses pontos evidenciados estão estreitamente ligados ao papel da universidade na formação inicial de professores, em sua relação com o conhecimento, com a escola e com a comunidade. Afirmamos, portanto, a importância da relação entre a melhoria na formação de professores e a melhoria da educação de forma ampla, e estabelecemos algumas necessidades para que isso seja encaminhado.

Sabemos com base em Zeichner (2010) que o modelo historicamente dominante na formação inicial de professores supõe que estes devam aprender as teorias na universidade para, depois, ir às escolas e praticar ou aplicar o que foi aprendido no espaço acadêmico. Nesse modelo é possível enxergar a universidade como principal local de concentração do conhecimento acadêmico, reservando aos outros espaços

apenas a prática ou aplicação. Isso se dá principalmente porque, mesmo com as parcerias entre as escolas e as universidades na destinação de estudantes para a prática de estágios, estas últimas continuam a manter a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento, enquanto que as escolas se mantêm apenas como “campos de prática” (ZEICHNER, 2010, p. 482-483). O caminho para a mudança desse paradigma aponta para uma nova posição da universidade quanto ao seu papel na formação de professores, na construção do conhecimento e na relação com as escolas e com as comunidades.

Zeichner *et al* (2014) defendem um modelo de formação que reconhece o conhecimento e a experiência que existem nas escolas como importantes elementos para a formação inicial do professor. Concordamos com essa defesa, pois também compreendemos as escolas e seus professores como sujeitos da ação formativa, e não como objetos. A escola e os professores que nela atuam são, nessa perspectiva, mais que materiais para serem observados e analisados. Eles são agentes potentes da construção de conhecimentos com fundamental papel formativo. A escola e seus professores produzem conhecimento culturalmente e socialmente contextualizados a todo momento. Assim, enxergar a escola como campo de aplicação do conhecimento construído na academia é o mesmo que considerar os professores que nela exercem sua profissão como simples técnicos reprodutivistas.

No entanto, se assumimos que a visão das escolas como campo de aplicação já foi superada em muitas universidades, e que muitos modelos de formação de professores atualmente mantêm com elas parcerias profícuas, conseguiríamos também afirmar que todas as partes que atuam nesse processo formativo possuem seus conhecimentos produzidos em um mesmo patamar de respeito e interação? O tempo passado na escola pelo professor em formação inicial é orientado para que acesse os conhecimentos da prática e da comunidade nelas produzidos? Segundo Zeichner *et al* (2014) isso não acontece, uma vez que o conhecimento baseado na comunidade não tem sido valorizado pelos programas de formação. Porém, defendemos aqui uma posição que se volta para o a construção de conhecimento nos espaços extramuros, ancorados na premissa de que esses conhecimentos existem, e as experiências formativas de extensão universitária têm potencial para acessá-los. Aliamo-nos à ideia de que a formação de professores para uma sociedade democrática deve ser feita com base em uma epistemologia democrática que inclua respeito e interação entre os conhecimentos práticos, acadêmicos e da comunidade (ZEICHNER *et al*, 2014).

Para que o conhecimento do professor em formação seja desenvolvido de forma ampliada e ancorada na perspectiva da mudança social, compreendemos que a participação em ambientes de educação que mantenham relação com a sociedade, e que sejam bem planejados e orientados, têm potencial formativo importante. Acreditamos que no trabalho do professor existe uma dimensão pública, e que, segundo Buchmann (1986, p. 533), as decisões profissionais estão atreladas a essa dimensão pública que é restrita a fatos e normas, para considerar contextos organizacionais maiores que são relevantes para o trabalho como conhecimento disciplinar, leis, e questões sociais (LISTON & ZEICHNER, 1991).

Sendo assim, consideramos que os programas de formação necessitam ter como componente central experiências de campo que encorajem os professores em formação inicial a avaliarem a realidade social e política das escolas (LISTON & ZEICHNER, 1991, p. 59). Uma vez que a sala de aula é um território de inúmeros conflitos, cujo foco pode estar tanto em questões administrativas quanto em questões familiares, culturais e sociais, a formação de professores deve desenvolver profissionais que compreendam as experiências sociais de seus alunos (LISTON & ZEICHNER, 1991, p. 38 e 39).

A defesa de Zeichner *et al* (2014) para centralizar a formação do professor nos espaços de contradição e conflito entre os conhecimentos e as práticas da universidade, da escola e da comunidade, como forma de possibilitar que os esforços colaborativos em torno dessas contradições levem a uma melhora na formação do professor, vai ao encontro de nosso posicionamento sobre a potencialidade que a participação em ações de extensão universitária possuem enquanto ações formativas para professores em formação inicial; visto que são ações marcadas por sua relação estabelecida com a sociedade, e, em geral, com as comunidades historicamente não dominantes. Mesmo que engajar vozes e provocar envolvimento de comunidades historicamente não dominantes na formação de professores não seja uma prática corrente dos programas de formação (ZEICHNER *et al*, 2014), é possível reconhecer a potencialidade de acessá-la por intermédio da extensão universitária. É importante destacar que estabelecer relações entre as universidades, as escolas e as comunidades por si não garantem que se alcancem as melhorias para a formação inicial do professor. Uma base menos hierárquica nessas relações será capaz de suscitar novas aproximações entre as redes públicas, as escolas, as universidades e as comunidades.

Ao compreendermos o “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010, 2014, 2015) como algo que vai além do que levar a universidade para a escola e os professores da

educação básica para a universidade, e sim como uma perspectiva formativa capaz de alterar o modo como o conhecimento é utilizado na formação dos professores, e capaz de criar o tipo de nivelamento e equidade social necessária, podemos refletir sobre a potência que a extensão universitária representa no que diz respeito à formação inicial do professor cruzando as fronteiras institucionais para colaborar com as comunidades e escolas, de forma que os programas de formação de professores possam enfrentar seus desafios e inovar colaborativamente com novas soluções para preparar os professores que os alunos precisam.

Zeichner (2010) estabelece o conceito de Terceiro Espaço para defender outra lógica de formação docente, mais ancorada na relação com a escola e a comunidade em que se situa. A ideia de “terceiro espaço” se afina com a teoria do hibridismo desenvolvida por Bhabba (1990). Segundo essa teoria os indivíduos são capazes de extraírem de múltiplos discursos elementos para fazerem um sentido de mundo. Essa teoria também aborda a rejeição das binaridades e a aceitação de condições de formação mais híbridas, nas quais não existem oposições entre isso ou aquilo, mas sim complementaridades, em que é possível observar tanto isso quanto aquilo. O “terceiro espaço” se caracteriza pelos seguintes elementos:

- a) Os indivíduos extraem de múltiplos discursos elementos para fazer um sentido de mundo;
- b) A rejeição das binaridades para a integração de novos pontos de vista;
- c) O incentivo de um status mais igualitário e menos hierárquico para seus participantes.

A principal defesa do conceito de hibridização e terceiro espaço desenvolvida por Zeichner (2010) e Zeichner *et al* (2014, 2015) é o cruzamento da fronteira entre universidade e escola para promover a aprendizagem de professores na sua formação inicial, bem como no desenvolvimento profissional continuado. Os espaços híbridos de formação de professores são reconhecidos por reunirem algumas características marcantes desse cruzamento de fronteiras. São elas:

1. Reúnem professores da educação básica e do ensino superior para trabalharem juntos pela aprendizagem dos professores em formação;
2. Reúnem conhecimento prático, profissional e acadêmico de modo menos hierárquico e mais nivelado, sendo contrário à valorização do conhecimento acadêmico como superior aos outros;

3. Incentiva uma responsabilidade compartilhada entre os diferentes espaços de formação profissional do professor;
4. São organizados de forma que a universidade desempenhe papel importante na formação inicial e continuada dos professores, sem que com isso seja ela a origem única ou mais legítima de conhecimentos;
5. Promovem interação de conhecimentos práticos, acadêmicos e da comunidade no mesmo nível de importância e com intencionalidade;
6. São espaços contingentes e nunca estão acabados.

Sabemos que a extensão universitária é um dos caminhos que a universidade utiliza para se relacionar com a sociedade e construir conhecimentos, uma vez que ela se configura em um espaço de interação que, por excelência, é produtor de recursos didático-pedagógicos para a formação do educando, por meio de metodologias construídas a partir da práxis acadêmica na relação universidade-comunidade (THIOLENT, 2002).

As perspectivas de Zeichner que apoiam esta pesquisa, portanto, aglutinam-se em torno da defesa de que as fronteiras que demarcam os espaços da universidade e da comunidade sejam cruzadas em prol da implementação de projetos e parcerias intencionalmente direcionados para a formação de professores. Sendo projetos de extensão, programas de formação, ou qualquer outra denominação, que sejam conduzidos pelo princípio que todo conhecimento importa (acadêmico, prático, profissional, realidade social, político), e que o professor não é formado unicamente por conhecimentos acadêmicos, mas que sem eles, tampouco há formação.

2.1.2 A perspectiva das (dis) posições para a formação docente com António Nóvoa

Escolhemos nos apoiar em Nóvoa (2009, 2017) para compreender aspectos da formação de professores que se referem especialmente ao período inicial dessa formação. Período esse no qual o estudante de graduação ainda não é um profissional formado, mas está trilhando caminhos formativos que servirão como uma importante base para a construção de sua atuação profissional.

Nóvoa (2009) aponta que as questões que se relacionam com a profissão docente encontram-se em crescimento entre as temáticas de investigação. A busca crescente por compreender aspectos tanto centrais quanto periféricos ligados a essa profissão voltam-se principalmente para os conhecimentos que possam nos ajudar a transpor os atuais

desafios quanto a questões que envolvem as aprendizagens, a diversidade, as novas tecnologias, apenas para citar algumas. Esses desafios, encontrados na realidade das instituições de ensino e, por conseguinte, na realidade da profissão docente, estão presentes tanto no trabalho dos professores nas escolas, quanto no trabalho dos formadores de professores nos cursos universitários. No entanto, a produção de discursos sobre os desafios e a realidade que marcam a profissão docente foi, muitas vezes, feita pela autoria de outros profissionais, o que levou a um afastamento da profissão e um enfraquecimento da autonomia dos professores (NÓVOA, 2009, p. 13).

Apesar de existir um consenso no discurso sobre o que fazer para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores — que aponta para necessidades de articulação da formação inicial, indução e formação em serviço em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; bem como para uma formação baseada na investigação, culturas colaborativas, trabalho em equipe, acompanhamento e supervisão Nóvoa (2009, p. 13) — nota-se que o caminho que leva o discurso a se transformar em medidas concretas ainda é difícil.

A universitarização da formação docente, segundo Nóvoa (2017), foi capaz de trazer vantagens a essa formação quando passou a conduzi-la no sentido de relacionar-se com a pesquisa e a produção de conhecimento, próprios do espaço acadêmico universitário. No entanto, uma desvantagem apontada pelo autor em relação a esse processo, é a distância que a universitarização da formação docente fez crescer entre os estudos de formação e a realidade da profissão. Portanto, o abismo entre as ambições teóricas da academia e a realidade concreta das escolas e professores foi aprofundado pela universitarização (NÓVOA, 2017).

Faz-se necessário reforçar a premissa de que Nóvoa (2017) não defende o abandono da dimensão investigativa da formação docente universitária para a adoção de uma formação estritamente prática. O que é defendido em sua obra, e que vai ao encontro do que acreditamos neste estudo, é a necessidade de uma superação da distância entre universidade e escola sem que se deixe de valorizar essa dimensão investigativa.

O problema da distância entre a universidade e as escolas e seus professores já havia sido apontado por Nóvoa (2009) como um dos dilemas da formação de professores. Ao apontar medidas para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, recomendou, como a primeira delas, a iniciativa de passar a formação de professores para dentro da profissão, pois, segundo ele: “Não haverá

nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p. 17). No entanto, essa relação entre as duas comunidades deverá ser caracterizada pela presença da reflexão sobre o próprio trabalho docente, ou seja, os dilemas da profissão servirão como base para a construção de teorias capazes de fornecer respostas às perguntas que desafiam a realidade do trabalho do professor.

A segunda medida apontada por Nóvoa (2017) refere-se à formação de professores, em que novos modos de organização da profissão sejam estimulados e perseguidos. Para esses novos modos de organização a colegiabilidade, a partilha, e as culturas colaborativas entre professores, escolas, universidades e poder público se fazem de fundamental importância para que uma maior autonomia no trabalho docente seja alcançada e fortalecida, diminuindo também o afastamento entre a formação e a profissão.

A terceira e última medida apontada é a necessidade de se reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores (NÓVOA, 2017). Nessa medida, o autor aponta para o desenvolvimento de um conhecimento pessoal, um autoconhecimento, no interior do conhecimento profissional, no sentido de estabelecer que a profissão docente não se estrutura apenas sobre uma base técnica e instrumental, mas também sobre questões de identidade e cultura. Também nessa medida indica que a ausência de fala e visibilidade no espaço público deve ser superada e que os professores precisam se articular em movimentos que deem sustentação à profissão e aos profissionais.

Refletindo sobre a primeira medida, e sobre as relações permeáveis e imbricadas que sugerem, percebemos o quanto essas relações se identificam com a teoria do hibridismo, ao negarem os binarismos e assumirem suas multiplicidades. Para essas relações acontecerem, o autor identifica a necessidade de um lugar, que ele chama de um “novo lugar institucional”:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 1114)

Esse novo lugar ao qual o autor se refere possui características próprias. Este deve ser um lugar-comum, um entre-lugar ou um terceiro lugar, de caráter híbrido, habitado por universitários, escolas e professores que estabeleçam diálogo e vínculo

entre as diferentes realidades. Também deve ser um lugar de entrelaçamentos com alternância entre momentos de teoria e momentos de trabalho nas escolas para levantamento de novos problemas a serem estudados, onde ambos os momentos dialoguem horizontalmente. Deve ainda ser um lugar de colaboração entre professores da educação básica e professores universitários em prol da formação inicial e continuada, onde todos tenham o mesmo estatuto de formadores. E, por fim, deve ser um lugar onde a comunidade local e a sociedade estejam presentes, apresentando a realidade social e proporcionando conhecimento experiencial e diverso.

Considerando essas características, fica claro compreender que esse novo lugar ainda não está estabelecido na universidade e na formação docente. Todavia, a UFRJ vem caminhando fortemente nessa direção com a institucionalização do Complexo de Formação de Professores, cujas bases já foram aprovadas pelo Conselho Universitário, que por meio da Resolução 20/2018 aprovou o seu Regimento.

Art. 1º O Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem como objetivo promover a articulação intra e interinstitucional para a formação profissional dos professores da educação básica.

§ 1º O Complexo de Formação de Professores articula o trabalho de formação acadêmica dos licenciandos, abrangendo o estágio, a prática como componente curricular, as atividades complementares e outras ações de formação como projetos de Extensão e Pesquisa nas Escolas que o compõem.

§ 2º O Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem caráter consultivo e propositivo, exercendo papel articulador entre as instâncias universitárias, as unidades acadêmicas que possuem atividade de formação de professores e de educação básica e as redes municipais, estadual e federal participantes do CFP, em conformidade com as decisões administrativas e acadêmicas das Unidades e Coordenações de Cursos. (RESOLUÇÃO CONSUNI/UFRJ 20/2018, p. 01)

Assim, se confirma, no contexto da instituição campo desta pesquisa, uma possibilidade de “casa comum” para a formação do professor. Esse é um lugar localizado em uma “zona de fronteira entre a universidade e as escolas” (NÓVOA; 2017, p. 1115). A resolução do Complexo aponta a extensão enquanto uma das atividades abrange a articulação do trabalho de formação inicial docente e, portanto, um dos elementos que compõe essa “casa comum”.

Nóvoa (2009) vai além e ousa ainda mais ao provocar uma reflexão complexa baseada na seguinte pergunta: o que é um bom professor? Essa não é uma pergunta simples. Ela carrega pontos de discussões muito controversos. No entanto, é com base nessa pergunta que o referido autor desencadeia sua teoria de um trabalho docente que na sociedade contemporânea é caracterizado por disposições.

O trabalho docente, nas sociedades contemporâneas, deve ser definido não mais por características comportamentais, de caráter técnico e instrumental, e sim por (pré) disposições que permitam a construção de uma profissionalidade docente dentro de uma personalidade do professor. Para isso assinala cinco disposições essenciais à definição dos bons professores nos dias atuais:

1. **Disposição para o conhecimento** — o professor deve conhecer bem aquilo que ensina para poder conduzir à aprendizagem;

2. **Disposição para a cultura profissional** — o professor deve integrar-se às rotinas que envolvam sua profissão, sua escola, outros professores etc. Isso tudo, envolvendo aspectos relacionados a práticas, reflexões, registros e avaliações;

3. **Disposição para o tato pedagógico** — o professor deve compreender a importância da relação e da comunicação com quem se quer educar. Deve saber conduzir para a outra margem, onde se encontra o conhecimento;

4. **Disposição para o trabalho em equipe** — o professor deve organizar-se em comunidades de prática e em movimentos pedagógicos, trabalhando de uma forma coletiva e colaborativa;

5. **Disposição para o compromisso social** — o professor deve ir além da escola. Deve ter atenção aos princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural.

Partindo do princípio de que tais disposições devem permear a formação de professores na contemporaneidade, Nóvoa (2009) apresenta propostas que incidem na formação do professor feita por meio do referencial didático, pedagógico e profissional, bem como no período probatório e de indução profissional, baseadas em três pontos básicos: práticas, profissão e pessoa.

As propostas baseadas nas “Práticas” se organizam no sentido de assumir uma forte componente prática. Para que isso seja possível, a formação de professores deve estar referenciada em casos concretos que venham das realidades escolares. É necessário que professores conheçam não apenas o trivial, mas também os contextos, as lacunas, as hipóteses, e tudo que possa influenciar em sua prática. Os saberes não podem ser meramente transpostos aos alunos, mas transformados de maneira deliberativa para que respondam a dilemas pessoais, culturais e sociais. Desse modo, as práticas precisam ser alvo de observações que apontem necessidades de mudanças nas

rotinas do trabalho docente, favorecendo um contexto de responsabilidade profissional e inovação.

Quanto ao ponto da “Profissão”, Nóvoa (2009) propõe que a formação seja devolvida à profissão, de maneira que os professores mais experientes tenham papel central na formação dos iniciantes. Apresenta uma integração da investigação científica a uma cultura profissional. Sugere ainda a adoção de lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

Com base em “Pessoa”, o autor recomenda que o caminho da formação seja capaz de reconhecer que a tecnicidade e a cientificidade não esgotam o ser professor. Nesse sentido, propõe que a formação trabalhe a capacidade de relação e de comunicação reconhecendo que o ensino é uma profissão do humano e do relacional. Defende que a formação propicie a criação de hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais na profissão docente, de modo que haja uma integração na cultura docente de um conjunto de modos coletivos de produção e regulação do trabalho para que seja desenvolvida uma competência coletiva mediante o diálogo profissional. E, por fim, aconselha que a formação desenvolva a capacidade de comunicação dos professores e ajude a reforçar sua presença pública.

Em trabalho mais recente, Nóvoa (2017) retoma a discussão das disposições e avança a partir da ideia de *posições*. Dessa maneira, demarca mais claramente o seu pensamento contrário à premissa de que existam características definitórias para a profissão docente, e coloca-se mais próximo ao conceito de *habitus* de Bourdieu, quando declara que “por essa via, afasta-se de uma visão determinista para se colocar num campo de forças e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros” (NÓVOA, 2017, p. 1119).

Com a defesa de que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros, esse autor estabelece que uma maneira fundamental de compreender as posições se relaciona à forma a qual se dá a marcação dela. Marcar uma posição acontece tanto no plano pessoal quanto no interior da profissão, e, além de saber como fazê-lo, é preciso perceber que as posições marcadas não são fixas, mas forjadas mediante permanente negociação no interior de cada comunidade profissional. É nesse sentido que a posição marcada é compreendida como uma tomada de posição, como a afirmação pública de uma profissão.

Nóvoa (2017) utiliza-se da riqueza de significados do termo *posição* para representar cinco entradas que permitem pensarmos a formação profissional de professores. Enquanto *postura*, essa entrada relaciona-se com a construção de uma atitude pessoal dentro da profissão. Enquanto *condição*, refere-se ao desenvolvimento de um lugar no interior da profissão. Enquanto *estilo*, direciona-se para a criação de uma maneira particular de agir e organizar seu trabalho. Enquanto *arranjo*, ou *rearranjo*, marca a capacidade de, permanentemente, encontrar novas maneiras de atuar. Enquanto *opinião*, caracteriza uma forma de intervenção e afirmação da profissão, publicamente.

A partir das dimensões do conceito de posição, Nóvoa (2017) apresenta sua proposta de formação de professores, enquanto formação universitária, que considere cinco entradas, que não são mais somente disposições, mas também interposição, composição, recomposição e exposição (NÓVOA, 2017) e que se relacionam com cinco questões:

1. **Disposição pessoal** — como aprender a ser professor?
2. **Interposição profissional** — como aprender a sentir como professor?
3. **Composição pedagógica** — como aprender a agir como professor?
4. **Recomposição investigativa** — como aprender a conhecer como professor?
5. **Exposição pública** — como aprender a intervir como professor?

Nóvoa (2017) assume que não se trata de propor um novo modelo de formação, mas sim de chamar a atenção para cinco dimensões da formação de professores que têm sido esquecidas, principalmente quando se inscreve uma formação universitária distanciada da profissão docente e das escolas.

Esses aspectos ligados à sua teoria têm um papel de grande importância para nosso estudo. Nesse sentido, nos baseamos especificamente em seu trabalho de 2017 para relacionarmos aspectos fundamentais para o desenvolvimento de cada uma das cinco posições, capazes de integrar uma proposta de formação de professores alinhada com a contemporaneidade e com o que caracteriza a profissão docente:

— **Disposição pessoal (ser professor)** — para desenvolver esta posição é preciso articular formas de conhecer as motivações dos estudantes, o perfil, a predisposição para a profissão docente que ele possui. As propostas formativas devem dar aos estudantes um primeiro conhecimento da profissão, e verificar se existem condições e predisposições nesse estudante para que seja professor. Devem ser oferecidos espaços e

tempos de autoconhecimento e autoconstrução para que uma predisposição se transforme em uma disposição pessoal.

— Interposição profissional (sentir como professor) — para desenvolver esta posição é preciso a presença de outros professores, a vivência das instituições escolares e o reconhecimento do papel e da função formadora dos professores das escolas.

— Composição pedagógica (agir como professor) — para desenvolver esta posição é preciso articular maneiras que possibilitem um encontro com sua maneira de ser professor, com outros professores. Deve-se valorizar o conhecimento profissional de outros professores. Propiciar momentos para julgar e decidir, no dia a dia profissional, lidando com o conhecimento em situações de relação humana.

— Recomposição investigativa (conhecer como professor) — para desenvolver esta posição é preciso incorporar na rotina da profissão uma dinâmica de pesquisa. Deve-se analisar sistematicamente o trabalho em colaboração com os colegas, registrar reflexões, acumular conhecimentos e renovar práticas.

— Exposição pública (intervir como professor) — para desenvolver esta posição é preciso articular formas de desenvolver consciência crítica e proporcionar maneiras de participar na construção de políticas públicas. Deve-se proporcionar espaços de expressão das diferenças e deliberação conjunta, bem como permitir a participação mais ampla da sociedade.

Na perspectiva das (pré) (dis) posições de Nóvoa (2009, 2017), e pensando a extensão na sua relação com os discentes, os professores do ensino superior, as escolas, os professores da educação básica e a sociedade — não enquanto um modelo de formação, mas como uma das dimensões da formação universitária e enquanto um dos componentes articuladores da formação de professores no Complexo de Formação da UFRJ — questionamos se nos programas, projetos, cursos e eventos extensionistas seria possível favorecer o desenvolvimento de alguma(s) dessas cinco dimensões e, portanto, demarcar a participação da extensão na formação de professores. Apoiamo-nos, portanto, no trabalho desse autor para lançar um olhar para as ações de extensão na busca por indícios de que essas posições são ali desenvolvidas.

2.2 Referenciais contextuais: A extensão universitária, a formação de professores no curso de Pedagogia da UFRJ e a perspectiva da participação

Pesquisar a formação de professores em sua relação com a extensão universitária e o curso de Pedagogia da UFRJ é exigência de uma contextualização que possibilite identificar mais claramente como esse cenário se apresenta nacionalmente e no interior da universidade. Apoiamo-nos em Nogueira (2001), e no FORPROEX (2012) para compreender a história e a evolução da extensão nacionalmente, e em documentos da UFRJ e da PR5 para compreender como ela se situa na universidade. Cruz (2009), Cruz e Arosa (2014), e o Projeto Pedagógico de Curso – PPC da Pedagogia nos orientam na compreensão das particularidades que envolvem esse curso na UFRJ em sua relação com a docência e com a extensão. No entanto, ao falarmos de participação, sentimos a necessidade de esclarecer a perspectiva que envolve a compreensão de participar como fazer parte, tomar parte, ser parte, e para tal trazemos Díaz Bordenave (1987) como elemento constitutivo desta seção.

2.2.1 A extensão universitária

A história da extensão brasileira teve início no século XX quando a Universidade de São Paulo realizou, em 1911, cursos e conferências abertos à comunidade. A influência para tal feito veio da Inglaterra. Logo depois, em 1920, influenciados pelo que acontecia na educação superior estadunidense, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa desenvolveu prestações de serviço. Após 1920, outras iniciativas que ampliavam a relação entre as universidades e a sociedade foram desenvolvidas (NOGUEIRA, 2001).

Quando a Lei Básica da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) estabeleceu em seu artigo 20 que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”, instituiu-se, oficialmente, a extensão universitária no Brasil, sob uma perspectiva marcada pela transmissividade e pela hegemonia universitária sobre o saber. Essa mesma lei introduziu também a participação dos estudantes nas atividades de extensão universitária. A intenção claramente percebida pela redação do artigo era proporcionar oportunidades para que os

estudantes estivessem envolvidos em ações diretas com as comunidades, que pudessem gerar melhorias sociais e desenvolvimento, pois o artigo 40 dizia que:

As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento. (BRASIL, 1968 – art. 40)

Em 1970, medidas destinadas ao fortalecimento da extensão universitária levaram à criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE) pelo Ministério da Educação (MEC). O Plano de Trabalho de Extensão Universitária esteve entre as primeiras produções dessa coordenação, e teve como principal influência as ideias do educador Paulo Freire. A partir desse documento a relação sujeito-objeto da ação extensionista ganharia outra configuração. O que antes era uma relação vertical, na qual o sujeito era a universidade e o objeto a população, passaria a ser horizontal, em que o público-alvo (organizações e populações) agora era também sujeito da ação capaz de trocar saberes com a universidade em um diálogo no qual ambos seriam beneficiados (NOGUEIRA, 2000). A perspectiva puramente transmissiva e a hegemonia do saber acadêmico dariam lugar ao reconhecimento do saber produzido fora da universidade. No final de 1970 e início de 1980 um novo sentido de universidade surgia, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Em 1985, começa a se consolidar na UFRJ um movimento institucional com a intenção de realizar estudos que viabilizassem a discussão e a implementação de uma política de extensão que fosse capaz de colocar a UFRJ no perfil de uma universidade moderna, em que, junto com o ensino e com a pesquisa, a extensão viria a ser uma nova área de reflexão-ação.²⁵ O órgão responsável pelas atividades, projetos e programas extensionistas passava a ser a Sub-reitoria de Desenvolvimento e Extensão – SR-5. O Reitor da época, Professor Horácio Cintra de Magalhães Macedo, contou com a atuação da Professora Dulce Helena Chiaverini como Sub-reitora de Desenvolvimento e Extensão, e do Professor Moacyr Barreto da Silva Júnior como Superintendente Geral da SR-5. O grupo de trabalho contava ainda com a Professora Regina Coeli Ávila Salves Pereira como Coordenadora de Extensão do Centro de Filosofia e Ciências

²⁵ Essas informações foram obtidas através da leitura de um Relatório da Sub-reitoria de Desenvolvimento e Extensão, feito com dados de 1985 a 1989, que faz parte do acervo pessoal da Professora Ana Inês Souza, professora titular da Escola de Enfermagem Ana Nery EEAN – UFRJ, e que ocupa o cargo de Secretária-Geral do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX.

Humanas, e com a Professora Maria Helena Silveira como coordenadora do Programa de Educação para as Classes Populares.

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, significou um grande avanço na institucionalização da extensão, principalmente por que possibilitou a pactuação do conceito capaz de balizar o que poderia ou não ser entendido como ação extensionista:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p. 11)

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira reforçou, em seu artigo 207, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e estabeleceu que tanto a pesquisa quanto a extensão poderiam receber apoio financeiro do poder público (artigo 213). Este significaria um ganho para a compreensão da ação extensionista como forma de investimento para o país. Acompanhando todas essas transformações a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) previu, em seu artigo 43, que as universidades deveriam promover a extensão de forma aberta à participação da população, e que seu objetivo deveria ser o de difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Em 2010, o FORPROEX, com a intenção de simplificar a compreensão do conceito de extensão difundido naquele primeiro texto de 1987, estabeleceu que a extensão universitária deveria ser compreendida como “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28).

Em prosseguimento, em 2015, a Lei nº 9694/96 incluiu um novo objetivo relacionado com a educação básica, a formação e capacitação de seus profissionais e a

aproximação desses dois níveis escolares, a ser alcançado por meio do desenvolvimento de atividades de extensão (artigo 43, inciso VIII).

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
VIII — atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

O MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior lançaram em 18 de dezembro de 2018 a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 do PNE 2014-2024. Essa resolução estabelece em seu artigo 3º que

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Resolução CNE/CES 7/2008 – Art. 3º)

O PNE de 2014 (Lei nº 13.005/2014), estabeleceu a inclusão da extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, com o objetivo de garantir que dez por cento da carga horária total do curso fosse cumprida com a participação nesse tipo de atividade. Em 2013, a UFRJ regulamentou essa inclusão a partir da Resolução do Conselho de Ensino e Graduação – CEG nº 2/2013. Mais tarde, a Resolução CNE/CES nº 7/2018 reforça nacionalmente essa obrigatoriedade em seu artigo 4º:

Art. 4º 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 (Resolução CNE/CES 7/2018).

A extensão universitária encontra-se, portanto, estabelecida nacionalmente enquanto um processo de troca de saberes acadêmicos e populares, para a produção de conhecimento em confronto com a realidade, mediante a efetiva participação da comunidade na universidade. Partindo dessa concepção não podemos negar seu potencial formativo para os estudantes. Integrá-la à matriz curricular favorece sua articulação com o ensino e a pesquisa. No entanto, suas atividades se articulam na direção de objetivos orientados para promover uma interação transformadora entre universidade e sociedade. Onde exatamente a formação do estudante se encaixa? Como

a extensão volta-se para os graduandos? Encontramos nas diretrizes que estruturam a concepção e a prática da extensão as bases para que essas atividades sejam desenvolvidas de maneira que a formação profissional universitária não seja secundarizada.

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

I — a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II — a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III — a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV — a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Considerando essas diretrizes e princípios, é possível estabelecermos uma relação estreita com duas concepções que permeiam a extensão universitária: a dialogicidade e a interdisciplinaridade. Freire (1987) define o diálogo como sendo essencialmente uma tarefa de sujeitos. O papel do diálogo na formação inicial do professor por meio das atividades de extensão, considerando sua diretriz dialógica, pode se mostrar um caminho virtuoso para a construção de seu conhecimento profissional, pois, como esclarece o autor,

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experencial’), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1987, p. 65)

A interdisciplinaridade, entendida segundo leis (2005, p. 5) como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa, não pode ter uma definição fechada, já que “a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar”. No entanto, a sua marca dentro das diretrizes e princípios da extensão universitária, junto à interprofissionalidade, pode indicar aspectos positivos no processo de formação inicial dos professores em instituições de ensino superior, já que

Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico. (SILVA THIESEN, 2008, p. 550)

Ainda sobre as diretrizes e princípios da extensão podemos observar o seu papel fundamental no processo acadêmico universitário. O artigo 6º, da Resolução CNE/CES nº 7/2018, coloca em seu inciso I, o qual consideramos como posição de destaque, “a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável” como estruturante na concepção e prática das diretrizes da extensão na educação superior. É possível depreender daí um significativo papel do estudante na extensão, e o quanto ela pode possibilitar uma contribuição para o desenvolvimento de um protagonismo na formação acadêmica, humana e cidadã do discente.

2.2.2 A formação de professores no curso de Pedagogia da UFRJ

A história do curso de Pedagogia no Brasil se entrecruza com a história da própria UFRJ, visto que o primeiro marco legal do curso foi o Decreto-Lei nº. 1.190 de 04 de abril de 1939, que instituiu o curso na então Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Apenas com a Lei nº 5.540 de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, a Faculdade Nacional de Filosofia foi extinta, surgindo de seu desmembramento a Faculdade de Educação ligada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Em 1970 a formação oferecida pelo curso de Pedagogia era para a habilitação dos chamados especialistas, que ocupariam o mercado de trabalho em cargos de supervisores escolares, orientadores educacionais e administradores escolares. O curso não formava o professor da escola básica, mas sim o formador de professores que atuaria na Escola Normal (PPC Pedagogia, UFRJ, 2015).

Desde o final da década de 1980 a discussão sobre o lugar da docência no curso de Pedagogia se intensificou. Esse período foi marcado por debates em âmbito nacional sobre a identidade e função do pedagogo, bem como pelo compromisso da universidade com essa formação. Nesse cenário dois aspectos se destacaram:

O primeiro dizia respeito às argumentações em defesa da docência como núcleo central da identidade profissional do pedagogo. O segundo referia-se à necessidade de se ter a formação dos professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental garantida em nível superior. Simultaneamente, fazia-se a crítica à fragmentação do trabalho pedagógico e a defesa de um pedagogo “integral”. (PPC Pedagogia, UFRJ, 2015, p. 03)

O Curso de Pedagogia da FE/UFRJ é estruturado com base em seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC, cuja elaboração está alinhada com a Resolução N° 1 de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, identificadas nos Pareceres CNE/CP n°. 5/2005 e n°. 3/2006. Essa mesma resolução também indicou a necessidade de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Segundo Cruz e Arosa (2014, p. 40), as diretrizes conseguiram assegurar “a concepção de identificar a Pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador”. Ainda segundo esses autores, a compreensão de docência situada nas diretrizes diz respeito a uma

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, desenvolvido nas diversas relações próprias da Pedagogia, por meio da articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem e de socialização e construção de conhecimentos. (CRUZ; AROSA, 2014, p. 44)

O estudante formado pelo Curso de Pedagogia da UFRJ deve ser um profissional preparado para intervir nas diversas situações relativas à realidade educacional brasileira, tendo como constituinte de sua identidade básica a condição de professor (PPC Pedagogia, UFRJ, p. 10). Essa concepção demonstra articulação com a defesa de Cruz e Arosa (2014, p. 56) pela formação do pedagogo docente de forma que exista “a afirmação da formação de professores no Curso de Pedagogia, sem secundarizar à docência e sem abrir mão da pedagogia”.

A descrição do objetivo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ apresenta um campo de atuação inerente ao pedagogo docente:

[...] a formação de Pedagogos/Docentes para exercer funções de magistério e de gestão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (PPC Pedagogia, UFRJ, p. 12)

Entendemos que o movimento de articulação de conhecimentos necessários à docência é favorecido, na formação inicial, pela prática social capaz de possibilitar a unidade teoria-prática (CRUZ; AROSA, 2014). Essa relação é também evidenciada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, que considera as atividades de extensão como um componente que ao lado das disciplinas, dos estágios e da pesquisa visa ao enfrentamento da difusa relação entre teoria e prática (PPC Pedagogia, UFRJ, p. 23).

Uma atualização do PPC de Pedagogia consolidada em 2015 realizou a necessária adequação ao curso para que a meta 23, do Plano Nacional de Educação (PNE), referendada pela meta 12.7 do PNE 2011-2020, fosse considerada, bem como o que determinou a Resolução do Conselho de Ensino e Graduação – CEG N.2/2013. Enquanto o documento nacional indicava a necessidade de os estudantes de graduação cumprirem dez por cento do total de créditos em atividades de extensão, a resolução da universidade regulamentava esses registros para os graduandos. Essa efetiva articulação entre ensino, extensão e pesquisa, expressa no PPC do curso de Pedagogia, é para nós uma clara indicação do papel de importância que a participação em ações de extensão tem para a formação do pedagogo/docente na UFRJ. O que é também percebido pelos objetivos estabelecidos para os licenciandos do curso para fins desta articulação com a extensão:

- 1 – Reconhecer as atividades de extensão como integrantes do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e parte constitutiva da formação acadêmica do pedagogo docente;
- 2 – Participar de um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político voltado para a interação transformadora entre Universidade e outros setores da Sociedade;
- 3 – Inserir-se em Programas, Projetos, Cursos ou Eventos de caráter extensionista, envolvendo-se na sua análise, proposição, implementação e avaliação. (PPC Pedagogia, UFRJ, p. 42)

Merece destaque o fato de que logo no início do curso o estudante pode participar de ações de extensão universitária e, possivelmente, vivenciar o ambiente da escola básica. Isso acontece porque não há o estabelecimento de um número mínimo de créditos cursados para a participação em atividades de extensão. Apesar desta pesquisa não ter como temática o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UFRJ, não podemos deixar de mencionar que há uma diferença no que diz respeito a quando o estudante começa a estar na escola envolvido em uma ação formativa nessas duas realidades, extensão e estágio. De acordo com o PPC de Pedagogia “O Estágio Curricular Supervisionado é obrigatório no Curso de Pedagogia da FE/UFRJ, devendo

ser realizado do 5º ao 9º período” (PPC Pedagogia, UFRJ, pág. 33). Defendemos que a formação inicial do professor no contexto do curso de Pedagogia apresenta potencialidades vigorosas quando, desde o início do curso, o estudante já está envolvido em atividades formativas articuladas com o ensino básico, como aquelas observadas nas ações de extensão universitária.

Entendemos que o lugar da extensão no currículo de formação inicial do professor no contexto do curso de pedagogia está marcado. Já dissemos que se espera que o pedagogo formado na UFRJ esteja preparado para intervir nas diversas situações relativas à realidade educacional brasileira, tendo como constituinte de sua identidade básica a condição de professor. O seu fazer profissional se direciona pela perspectiva de que: “Caberá a este profissional trabalhar na direção de coordenar as ações necessárias para a garantia do processo de ensino-aprendizagem e não mais direcionar suas ações para o controle do trabalho dos professores” (ALMEIDA e SOARES, 2010, p. 40).

Nesse sentido, percebemos a formação continuada de professores articulada ao fazer do pedagogo que é, em sua essência, também professor. Compreendemos que essa peculiaridade do professor formado no curso de Pedagogia constitui-se como um fator importante e presente na relação que esse estudante estabelece com os professores do ensino básico por meio de sua participação em ações de extensão universitária, uma vez que, além de formar-se enquanto professor fazendo parte da ação, também se envolve na formação continuada de professores experientes, parceiros da ação extensionista, o que se relaciona diretamente com seu fazer enquanto pedagogo.

Isto considerado, é no bojo das especificidades e amplitudes da formação profissional oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFRJ que esta pesquisa lança um olhar sobre a articulação da formação do professor com a extensão universitária.

2.2.3 A perspectiva almejada de participação

Com base no que Díaz Bordenave (1987) estabelece como conceito de participação é que dirigimos nosso olhar para os sujeitos envolvidos em ações de extensão, considerando a potencialidade da marca que essa participação pode imprimir na formação do estudante, futuro professor. A participação, na perspectiva desse autor é definida tanto como uma “necessidade fundamental do ser humano, quanto como um instrumento para a solução de problemas” (DÍAZ BORDENAVE, 1987, p. 16). Dentro

dessa compreensão é possível perceber que a participação possui um aspecto pessoal e um aspecto social.

O estudante de pedagogia que está em seu percurso formativo inicial para ser professor da educação básica, ao participar como membro de uma equipe responsável pela realização de uma ação extensionista, precisa, na perspectiva defendida de participação, não só “fazer parte” da equipe, como também “tomar parte e ter parte” em todos os processos, principalmente porque “Aos sistemas educativos, formais e não formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação” (DÍAZ BORDENAVE, 1987, p. 22 e 25-26).

Esse autor classifica a participação em ações de extensão como uma participação provocada, na qual outros ajudam alguns a atingirem seus objetivos (DÍAZ BORDENAVE, 1987). Ele ainda determina que as questões-chave na participação em um grupo ou organização são: o grau de controle dos membros envolvidos sobre as decisões, e o quão importante são as decisões que o membro pode participar.

Além desses aspectos deve-se considerar o ambiente criado para propiciar a participação, com sua organização, estrutura de comunicação, pois, “nota-se que na medida em que a estrutura de uma organização seja flexível e descentralizada, a participação desenvolve-se mais naturalmente” (DÍAZ BORDENAVE, 1987, p. 45). No seu dizer:

A participação não tem, pois, somente uma função instrumental na codireção do desenvolvimento pelo povo e o governo, mas também exerce uma *função educativa* da maior importância, que consiste em preparar o povo para assumir o governo como algo próprio de sua soberania, tal como está escrito na Constituição. (DÍAZ BORDENAVE, 1987, p. 56)

Esta pesquisa considera que a participação do estudante de Pedagogia em ações de extensão deve se dar no envolvimento deste na tomada de decisões, visto que a participação é uma ação coletiva, e propicia o crescimento da consciência crítica, o fortalecimento do poder de reivindicação, a solução de problemas de forma coletiva e a definição de necessidades de forma coletiva (DÍAZ BORDENAVE, 1987, p. 12), e esses aspectos se tornam de grande importância para a profissão docente.

Desta maneira, considerando os conceitos e contextos abordados neste segundo capítulo, desenvolvemos esta pesquisa que, a partir daqui, apresentará o trabalho de levantamento, construção e análise de dados desenvolvido.

CAPÍTULO 3

DISPOSIÇÃO PARA O COMPROMISSO SOCIAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFRJ

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em localizar os programas, projetos, cursos e eventos de extensão, no âmbito da UFRJ, com direcionamento para a formação de professores. Para tal, o primeiro passo foi a realização de um levantamento de informações sobre o registro das ações institucionalizadas, por meio de uma consulta ao sistema de informação da extensão adotado pela universidade. Este capítulo tem por objetivo apresentar este percurso e evidenciar como as ações de extensão são institucionalizadas na universidade. Para que pudéssemos examinar aquelas que se direcionam para a formação de professores foi necessário que primeiro conhecêssemos como as informações da extensão são classificadas e organizadas, para então construirmos a fonte de dados para análise que nos permitisse compreender como está representada a formação de professores na extensão da UFRJ.

3.1 A extensão universitária na UFRJ: um olhar geral

O sistema de informação adotado hoje pela Pró-Reitoria de Extensão (PR5) da UFRJ é o Sistema de Informação e Gestão de Projetos – SIGProj. Segundo publicação do FORPROEX (2013) esse sistema foi desenvolvido pela equipe da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e implantado pela mesma universidade em dezembro de 2005 como forma de adaptação e reestruturação do Sistema de Informação de Extensão – SIEXBRASIL criado em 2004 por uma colaboração entre FORPROEX e a Secretaria de Educação Superior do MEC (Sesu/MEC). Apenas em 2009 esse sistema, que passou a ser denominado SIGProj, foi hospedado pela Sesu/MEC e teve as plataformas de Ensino, Pesquisa e Assuntos Estudantis a ele incorporadas. No entanto, a equipe de desenvolvimento do sistema continuou na UFMS. Em fevereiro de 2012 a PR5 começou a utilizar o SIGProj para registrar as ações de extensão universitária, institucionalizadas por meio de editais.

O acesso às informações armazenadas no SIGProj por intermédio do sistema, com o auxílio da equipe COFAEX, facilitou a busca de dados pela aplicação de filtros

específicos. As possibilidades de filtragem das informações para a busca contemplaram as seguintes categorias:

- Por edital;
- Modalidade;
- Título;
- Protocolo;
- Palavras-chaves;
- Instituição;
- Processo;
- Departamento;
- Unidade;
- Coordenador;
- Área de Conhecimento;
- Área Temática;
- Membro da Equipe;
- Linha Temática;
- A partir de (1995);
- Período de (dia, mês e ano) a (dia, mês e ano).

Optou-se por aplicar primeiramente o filtro temporal por período, na intenção de levantarmos o quantitativo geral de ações de extensão registradas em dois períodos de submissão a saber: 01/01/1995 a 31/12/2013, e 01/01/2014 a 31/12/2019.²⁶

A escolha desses períodos considerou uma divisão que usou como marco o mês de junho de 2013, pois nesse período ocorreu a aprovação da Resolução CEG nº 02/2013, que regulamentou o registro e a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFRJ. Portanto, a partir do primeiro semestre de 2014, alguns cursos de graduação passaram a incluir a extensão em seus currículos, como forma de cumprimento à resolução e à meta 23 do Plano Nacional de Educação (2001-2010), retomada pela meta 12.7 do PNE (2014-2024). Escolheu-se assim a primeira e a última datas de submissão disponíveis para busca no sistema: 01/01/1995 e 31/12/2019, respectivamente.

Todas as propostas submetidas via sistema passam por etapas de avaliações previstas pelos editais aos quais se inscrevem. Faz-se importante ressaltar que a análise

²⁶ Essa data futura serviu apenas como referência de filtro para a busca no sistema, que foi realizada em 18/04/2019.

desse processo não foi alvo desta pesquisa e que o interesse deste trabalho se restringe às ações que já passaram por esse crivo, e foram cadastradas (institucionalizadas) como ações reconhecidas de extensão.

Os dados levantados foram obtidos a partir das propostas enquadradas em uma classificação chamada PROPOSTA RECOMENDADA, ou seja, que já passaram pelas fases de avaliação e foram institucionalizadas. Ainda dentro dessa classificação é possível localizar seis subclassificações de propostas recomendadas: EM ANDAMENTO, CONCLUÍDA, CANCELADA, PRORROGADA, ARQUIVADA e NÃO REALIZADA. Compreendendo que essa etapa da pesquisa tem a finalidade de subsidiar a próxima etapa, que consiste em relacionar os sujeitos participantes de ações de extensão, optou-se por trabalhar com a análise dos dados referentes às duas primeiras classificações, PROPOSTAS RECOMENDADAS EM ANDAMENTO e PROPOSTAS RECOMENDADAS CONCLUÍDAS, já que as outras referem-se a classificações aplicadas a ações que tiveram algum tipo de problema em sua realização, ou não foram realizadas. A busca por propostas recomendadas em andamento e concluídas, por período de submissão, feita no SIGProj em 18 de abril de 2019, gerou os seguintes números:

Quadro 04 – Quantitativo de propostas recomendadas.

PROPOSTAS RECOMENDADAS			
Submetidas no Período de	EM ANDAMENTO	CONCLUÍDAS	TOTAL
01/01/1995 a 31/12/2013	0	796	796
01/01/2014 a 31/12/2019	1.431	2.032	3.463
Total	1.431	2.828	4.259

Fonte: elaboração própria.

O quadro 04 torna possível observar que a partir do ano de 2014 consolida-se o uso do SIGProj para registro das ações de extensão. O que coincide com o início da articulação da comunidade acadêmica para a curricularização da extensão nos cursos de graduação. Por esse motivo, e para fins desta pesquisa, escolheu-se trabalhar a partir das propostas recomendadas submetidas no período filtrado pelo sistema entre 01/01/2014 a 31/12/2019, já que, com o uso do sistema consolidado pela equipe técnica da universidade, esses dados revelam mais veracidade em suas informações armazenadas.

Observando a distribuição por edital das 3.463 propostas recomendadas submetidas no período filtrado entre 01/01/2014 e 31/12/2019 foi possível montar o quadro 05.

Quadro 05 – Quantitativo de propostas recomendadas por edital.

PROPOSTAS RECOMENDADAS²⁷ POR EDITAL			
Edital	ANDAMENTO	CONCLUÍDAS	TOTAL
Edital nº 992 ²⁸	1	0	1
Edital de Fluxo Contínuo para Eventos 2014	2	3	5
Edital de Fluxo Contínuo para Eventos 2015	0	20	20
Fluxo Contínuo Programas e Projetos 2014	3	47	50
Fluxo Contínuo Projetos 2015 – UFRJ	46	34	80
Edital Fluxo Contínuo – Cursos de Extensão – UFRJ	9	220	229
PIBEV – UFRJ 2014	0	53	53
PIBEV – UFRJ 2015	3	51	54
PIBEX – UFRJ 2014	0	1	1
PIBEX – UFRJ 2015	3	171	174
PIBEX – UFRJ 2016	61	47	108
PIBCE – UFRJ 2016	1	8	9
PRÓ-CULTURA E ESPORTE UFRJ 2014	0	2	2
PRÓ-CULTURA E ESPORTE UFRJ 2015	0	53	53
PRÓ-CULTURA E ESPORTE UFRJ 2016	18	6	24
Edital PROFAEX nº 128/2017	3	259	262
Edital PROFAEX nº 32/2018	334	2	336
RUA – UFRJ 2016	45	175	220
RUA – UFRJ 2016-2	43	159	202
RUA – UFRJ 2017-1	47	124	171
RUA 2017-2	97	265	362
RUA 2018 – 1	132	217	349
RUA 2018 – 2	319	115	434
RUA 2019	259	0	259
RUA 2019 – 2	5	0	5
TOTAL	1.431	2.032	3.463

Fonte: elaboração própria.

As ações de extensão são registradas por meio de editais. Cada edital é publicado pela PR5 com as orientações sobre o processo pelo qual a proposta deverá

²⁷ Dados coletados em 18/04/2019, referentes às submissões filtradas pelo período entre 01/01/2014 e 31/12/2019.

²⁸ Edital lançado nacionalmente. Uma ação da UFRJ foi contemplada.

passar para ser avaliada e registrada. Esse processo é assegurado pelo FORPROEX que determina que cada instituição pode elaborar de forma particular o processo preliminar de organização das ações de extensão necessário para o registro efetivo delas.

Todas as propostas ficam armazenadas no SIGProj sob um número de protocolo individual para cada edital que a proposta se inscreve, seja este para fins de registro e/ou de fomento.²⁹ Sobre esse último tipo, é possível compreender que se concretiza pela forma de bolsa de extensão e na alocação de recursos financeiros, materiais e humanos da Universidade e dos parceiros para a realização das ações.

No quadro 05 podemos verificar a grande quantidade de editais lançados a partir de 2014. No entanto, é importante notar que o lançamento do Edital de Registro Único de Ação de Extensão – RUA 2018-2 teve como objetivo, além de receber a submissão de novos projetos de extensão universitária, novas edições de cursos e novas edições de eventos, promover o recadastramento de todas as propostas recomendadas protocoladas em editais que não fossem do tipo RUA (EDITAL Nº 81/2018). Essa medida teve por finalidade organizar os arquivos do sistema de informação para otimizar o acompanhamento das ações pela equipe técnica da PR5. Considerando essa informação, a pesquisa restringiu seu olhar para as propostas recomendadas em andamento e concluídas inscritas nas edições do edital RUA de 2016 a 2019-2, para evitar duplicações.

Quadro 06 – Quantitativo de propostas recomendadas por edital RUA.

PROPOSTAS RECOMENDADAS LEVANTADAS PELA PESQUISA			
Edital	ANDAMENTO	CONCLUÍDAS	TOTAL
RUA – UFRJ 2016	45	175	220
RUA – UFRJ 2016-2	43	159	202
RUA – UFRJ 2017-1	47	124	171
RUA 2017-2	97	265	362
RUA 2018 – 1	132	217	349
RUA 2018 – 2	319	115	434
RUA 2019	259	0	259
RUA 2019 – 2	5	0	5
TOTAL	947	1.055	2.002

Fonte: elaboração própria.

²⁹ A partir de 2017, com o lançamento do edital PROFAEX nº 128/2017, a política de extensão da UFRJ prevê a existência de editais específicos para o recebimento de fomento em forma de bolsas e outros tipos de auxílio financeiro da universidade. A concorrência permite apenas a participação de ações já registradas anteriormente em editais específicos para o registro, que a partir de 2016 foram feitos mediante os Editais de Registro Único de Ações de Extensão – RUA.

Cada proposta submetida aos editais do tipo RUA é inscrita via SIGProj em um formulário específico para o tipo de ação que será desenvolvida. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 prevê ações de extensão classificadas em cinco tipos: programa, projeto, cursos e oficinas, evento e prestação de serviço.

Nos editais RUA – UFRJ os tipos das ações são chamados de modalidades. A Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ orienta que ações sejam propostas nas modalidades: projeto, curso e evento, definidas da seguinte forma:

- **Projeto:** ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico, prazo determinado de no mínimo 12 meses de execução e que responda à totalidade das diretrizes da extensão;
- **Curso:** ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de oito horas e critérios de avaliação definidos, em conformidade com as Resoluções Nº 01 e 02/2016 da Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ;
- **Evento:** ação institucional de caráter eventual classificada quanto ao interesse, número de participantes e metodologia, que implica na apresentação e/ou exibição pública e troca livre de conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido no âmbito da extensão universitária ou que pretenda convocar a comunidade externa a desenvolver ações de extensão juntamente com a UFRJ. Essa ação deve ser voltada a um público-alvo majoritariamente e prioritariamente externo à UFRJ.

Considerando as modalidades, as 2.002 ações extensionistas levantadas se distribuem da seguinte forma:

Quadro 07 – Quantitativo de programas, projetos, cursos e eventos recomendados por edital RUA

PROPOSTAS RECOMENDADAS LEVANTADAS PELA PESQUISA								TOTAL
EDITAL	EM ANDAMENTO				CONCLUÍDAS			
	Programa ³⁰	Projeto	Curso	Evento	Projeto	Curso	Evento	
RUA-UFRJ 2016	0	45	0	0	42	97	36	220
RUA-UFRJ 2016-2	0	40	2	1	44	78	37	202
RUA-UFRJ 2017-1	0	42	4	1	33	62	29	171
RUA 2017-2	0	88	7	2	75	131	59	362
RUA 2018-1	0	105	22	5	42	121	54	349
RUA 2018-2	4	242	39	34	2	74	39	434
RUA 2019	1	81	129	48	0	0	0	259
RUA 2019-2	0	2	3	0	0	0	0	5
TOTAL	5	645	206	91	238	563	254	2.002

Fonte: elaboração própria.

Assim, com o levantamento dos dados expostos no quadro nº 07, obteve-se o mapeamento dos programas, projetos, cursos e eventos de extensão, no âmbito da UFRJ, em andamento e concluídos, que foram considerados como base de dados para que esta pesquisa localizasse aqueles que apresentam direcionamento para a formação de professores.

3.2 Um olhar mais apurado: a Educação como área temática de destaque

A primeira medida para o tratamento dessa base de dados foi a identificação da área temática a qual cada proposta se inscreveu. Essa classificação é apontada pelo proponente no ato do preenchimento do formulário de inscrição da ação. Todas as ações

³⁰ Desde o edital de registro RUA 2016 as propostas de ações de extensão devem ser apresentadas em conformidade com os programas articulados definidos pela Pró-Reitoria de Extensão – PR5, como forma de organizar as ações, qualificar a apresentação institucional e social das atividades, potencializar recursos e ampliar as atividades com vistas a facilitar o processo de implementação da creditação da Extensão na UFRJ. Os programas anteriormente institucionalizados que se mantinham ativos puderam continuar suas atividades, enquanto as novas ações a serem registradas deveriam vincular-se obrigatoriamente a um dos programas previstos no edital. Em 2018, todas as ações, inclusive os programas institucionais, foram chamados a fazerem seu recadastramento no RUA. Dentre os oito programas articulados o que mais se articula a esta pesquisa é o EDUCAÇÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO POPULAR.

extensionistas devem ser classificadas, e esse processo deve observar o objeto ou o tema que lhe é central, visto que:

A finalidade da classificação é a sistematização, de maneira a favorecer os estudos e relatórios sobre a produção da extensão universitária brasileira, segundo agrupamentos temáticos, bem como a articulação de indivíduos ou de grupos que atuam na mesma área temática. (FORPROEX, 2007, p. 24)

Segundo o FORPROEX (2013, p. 64), a criação das áreas temáticas da extensão foi feita em 1999, revisada em 2006, e contam com as seguintes classificações: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho.

Na intenção de obter um panorama que facilite a compreensão da representatividade de cada área temática, por modalidade, no registro das ações de extensão na UFRJ (editais RUA), foram produzidos os seguintes quadros:

Quadro 08 – Quantitativo de projetos recomendados em andamento por edital RUA, por área temática.

PROJETOS RECOMENDADOS – EM ANDAMENTO									
EDITAL	Comunicação	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Meio Ambiente	Saúde	Tecnologia e Produção	Trabalho	TOTAL
RUA-UFRJ 2016	3	5	1	15	4	12	4	1	45
RUA-UFRJ 2016-2	3	3	3	13	6	9	3	0	40
RUA-UFRJ 2017-1	0	1	3	13	3	17	3	2	42
RUA 2017-2	1	7	6	32	6	27	8	1	88
RUA 2018-1	2	14	5	30	13	30	11	0	105
RUA 2018-2	6	43	12	76	20	73	6	6	242
RUA 2019	3	18	7	29	6	13	2	3	81
RUA 2019-2	0	0	0	0	0	2	0	0	2
TOTAL	18	91	37	208	58	183	37	13	645

Fonte: elaboração própria.

Quadro 09 – Quantitativo de projetos concluídos por edital RUA, por área temática.

PROJETOS RECOMENDADOS – CONCLUÍDOS									
EDITAL	Comunicação	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Meio Ambiente	Saúde	Tecnologia e Produção	Trabalho	TOTAL
RUA-UFRJ 2016	4	5	1	17	3	10	2	0	42
RUA-UFRJ 2016-2	3	4	4	13	2	17	1	0	44
RUA-UFRJ 2017-1	2	4	3	7	1	12	2	2	33
RUA 2017-2	6	12	5	25	6	15	4	2	75
RUA 2018-1	1	6	4	15	6	9	0	1	42
RUA 2018-2	0	0	0	0	0	2	0	0	2
RUA 2019	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RUA 2019-2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	16	31	17	77	18	65	9	5	238

Fonte: elaboração própria.

Quadro 10 – Quantitativo de cursos em andamento por edital RUA, por área temática.

CURSOS RECOMENDADOS – EM ANDAMENTO									
EDITAL	Comunicação	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Meio Ambiente	Saúde	Tecnologia e Produção	Trabalho	TOTAL
RUA-UFRJ 2016	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RUA-UFRJ 2016-2	0	0	0	1	0	0	0	1	2
RUA-UFRJ 2017-1	0	0	0	2	0	1	0	1	4
RUA 2017-2	0	1	0	3	1	1	1	0	7
RUA 2018-1	0	0	0	9	0	6	4	3	22
RUA 2018-2	1	2	0	20	0	12	2	2	39
RUA 2019	6	12	14	50	1	25	12	9	129
RUA 2019-2	0	1	0	0	0	2	0	0	3
TOTAL	8	16	14	85	2	47	19	15	206

Fonte: elaboração própria.

Quadro 11 – Quantitativo de cursos concluídos por edital RUA, por área temática.

CURSOS RECOMENDADOS – CONCLUÍDOS									
EDITAL	Comunicação	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Meio Ambiente	Saúde	Tecnologia e Produção	Trabalho	TOTAL
RUA-UFRJ 2016	12	10	4	29	4	17	7	14	97
RUA-UFRJ 2016-2	6	9	5	25	1	25	6	1	78
RUA-UFRJ 2017-1	3	3	6	22	2	12	9	5	62
RUA 2017-2	9	12	19	47	2	27	12	3	131
RUA 2018-1	5	5	17	46	2	27	11	8	121
RUA 2018-2	2	9	9	32	0	8	11	3	74
RUA 2019	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RUA 2019-2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	37	48	60	201	11	116	56	34	563

Fonte: elaboração própria.

Quadro 12 – Quantitativo de eventos em andamento por edital RUA, por área temática.

EVENTOS RECOMENDADOS – EM ANDAMENTO									
EDITAL	Comunicação	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Meio Ambiente	Saúde	Tecnologia e Produção	Trabalho	TOTAL
RUA-UFRJ 2016	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RUA-UFRJ 2016-2	0	0	0	1	0	0	0	0	1
RUA-UFRJ 2017-1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
RUA 2017-2	0	2	0	0	0	0	0	0	2
RUA 2018-1	0	0	0	3	1	1	0	0	5
RUA 2018-2	1	10	0	13	3	4	2	1	34
RUA 2019	4	9	6	20	3	4	0	2	48
RUA 2019-2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	5	21	6	38	7	9	2	3	91

Fonte: elaboração própria.

Quadro 13 – Quantitativo de eventos concluídos por edital RUA, por área temática.

EVENTOS RECOMENDADOS – CONCLUÍDOS									
EDITAL	Comunicação	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Meio Ambiente	Saúde	Tecnologia e Produção	Trabalho	TOTAL
RUA-UFRJ 2016	1	5	6	13	5	4	1	1	36
RUA-UFRJ 2016-2	0	7	4	13	1	9	3	0	37
RUA-UFRJ 2017-1	2	8	4	9	2	3	1	0	29
RUA 2017-2	1	13	2	15	3	20	3	2	59
RUA 2018-1	2	13	5	14	6	9	4	1	54
RUA 2018-2	4	8	3	11	1	11	1	0	39
RUA 2019	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RUA 2019-2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	10	54	24	75	18	56	13	4	254

Fonte: elaboração própria.

Quadro 14 – Quantitativo de programas em andamento por edital RUA, por área temática.

PROGRAMAS RECOMENDADOS – EM ANDAMENTO									
EDITAL	Comunicação	Cultura	Direitos Humanos e Justiça	Educação	Meio Ambiente	Saúde	Tecnologia e Produção	Trabalho	TOTAL
RUA 2018-2	0	0	0	2	0	2	0	0	4
RUA 2019	0	0	0	1	0	0	0	0	1
TOTAL	0	0	0	3	0	2	0	0	5

Fonte: elaboração própria.

Destaca-se a partir dos quadros que a área temática com maior representação nas ações de extensão registradas na universidade, em todas as modalidades, é Educação, com um total de 687 ações entre programas, projetos, cursos e eventos em andamento e concluídos. Esse número diante do universo de 2.002 registros válidos representa mais de 34% do total. Essa característica certamente demonstra uma atuação marcante da UFRJ no campo da Educação não somente mediante o ensino e a pesquisa, como também da extensão universitária. Contudo, demonstraremos em um quadro mais adiante, que nem todas as ações registradas nessa área temática são coordenadas por docentes ou técnicos da Faculdade de Educação ou das unidades do CFCH.

3.3 Formação de professores, formação docente, formação continuada: palavras-chaves necessárias

A partir da identificação do panorama das diferentes áreas temáticas, o passo seguinte foi concentrar a pesquisa na área da Educação. A estratégia usada para extrair dessa área, que entre ações em andamento e concluídas soma 687 registros, apenas os resultados que revelem aquelas com direcionamento para a formação de professores, foi a identificação das palavras-chaves FORMAÇÃO CONTINUADA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES ou FORMAÇÃO DOCENTE dentre as cadastradas. Essa escolha foi feita baseada na aposta de que a ação que se volta para as comunidades incorporando como uma das questões-chaves a formação de professores, teria maior direcionamento para relacionar essa questão com a formação inicial dos pedagogos docentes participantes de sua execução. Além disso, consideramos que a utilização dessas palavras-chaves se mostra potente para a marcação do campo da Formação de Professores enquanto uma área dentro do campo pedagógico que se distingue da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo, como sinalizado por Soares (2000), na ocasião do X ENDIPE.

Assim, considerando apenas a área temática Educação e as modalidades de projetos, cursos e eventos³¹ que em seus registros apresentavam com as palavras-chaves escolhidas, obteve-se o seguinte quadro:

Quadro 15 – Quantitativo de ações em andamento e concluídas com as palavras-chaves

AÇÕES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO COM PALAVRAS-CHAVES: FORMAÇÃO CONTINUADA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES OU FORMAÇÃO DOCENTE				
MODALIDADE	EM ANDAMENTO		CONCLUÍDO	
	TODOS	PALAVRA-CHAVE	TODOS	PALAVRA-CHAVE
PROGRAMAS	3	2	0	0
PROJETOS	208	20	77	7
CURSOS	85	9	201	27
EVENTOS	38	5	75	7
TOTAL	334	36	353	41

Fonte: elaboração própria.

³¹ Os programas são formas de organização das ações de extensão. Um programa pode ter várias modalidades de ações vinculadas a ele. Portanto, os projetos, cursos e eventos de extensão localizados, já fazem parte dos programas identificados previamente.

Compreendemos que a escolha das palavras-chaves como forma de delimitar a busca dos dados levou a um resultado que pode ter significado a exclusão de algumas ações que também possuam direcionamento para formar professores, e que, no entanto, não escolheram nenhuma dessas opções como palavras-chaves. Ainda assim, a escolha é justificada por defendermos a marcação do campo e buscarmos nas ações de extensão pesquisadas a formação de professores como questão relevante de sua realização.

Toda ação de extensão institucionalizada na UFRJ tem seu registro ligado a uma unidade geral e a uma unidade de origem. Com o intuito de localizar a origem dos registros das ações em andamento e concluídas, com direcionamento para a formação de professores, levantadas pela pesquisa, nas unidades gerais e respectivas unidades de origem da universidade, fez-se o seguinte quadro:

Quadro 16 – Quantitativo de ações com direcionamento para a formação de professores por unidade geral e unidade de origem.

AÇÕES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO COM PALAVRAS-CHAVES: FORMAÇÃO CONTINUADA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES OU FORMAÇÃO DOCENTE								
UNIDADE GERAL	UNIDADE DE ORIGEM	EM ANDAMENTO			CONCLUÍDOS			TOTAL
		PROJETO	CURSO	EVENTO	PROJETO	CURSO	EVENTO	
Campus Macaé	Polo Universitário	1	1	0	0	4	0	6
Campus Duque de Caxias	Polo Xerém	0	0	0	1	0	0	1
Centro de Ciências da Saúde	Escola de Ed. Física e Desportos	1	0	0	0	0	0	1
	Núcleo de Tec. Ed. para a Saúde	0	0	0	0	2	0	2
	Instituto de Ciências Biomédicas	0	0	0	0	2	0	2
	Instituto de Biologia	1	0	0	0	0	0	1
	Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho	0	0	0	1	1	1	3
	Núcleo de Pesq. Ecológicas de Macaé	1	0	0	0	0	0	1
Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza	Instituto de Química	2	0	0	1	1	0	4
	Instituto de Matemática	1	0	1	0	0	0	2
	Instituto de Geociências	2	0	0	0	0	0	2
Centro de Filosofia e Ciências Humanas	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais	0	0	1	0	0	0	1
	Colégio de Aplicação	3	2	2	1	5	2	15
	Faculdade de Educação	5	5	1	3	11	5	30
Centro de Letras e Artes	Faculdade de Letras	2	1	0	0	0	0	3
Pró-Reitoria de Extensão	Coord. de Formação Acadêmica de Extensão	1	0	0	0	2	0	3
TOTAL		20	9	5	7	28	8	77

Fonte: elaboração própria.

Torna-se clara a massiva representatividade da Faculdade de Educação na formação de professores por meio da extensão universitária. Em seguida observa-se a representatividade do Colégio de Aplicação da UFRJ. O Polo Universitário de Macaé e o Instituto de Química demonstram sua participação, porém ainda muito distantes das unidades anteriormente mencionadas.

O fato de a Faculdade de Educação ser responsável pela articulação da formação de licenciandos de toda universidade tem grande influência nesse dado, porém defendemos que o papel de cada unidade na proposição de ações de extensão voltadas para a formação de professores da educação básica deve ser ampliado com a proposição de um maior número de ações, principalmente na modalidade de projetos.

3.4 Olhar sobre os dados: como está representada a formação de professores na extensão universitária da UFRJ?

Debruçamo-nos analiticamente sobre os números levantados para compreender como está a representação da formação de professores na extensão universitária a partir do critério selecionado das palavras-chaves, sendo possível constatar que nas diversas modalidades de ações em andamento e concluídas encontram-se diferentes resultados.

Os programas em andamento que se inscrevem na área temática da Educação optaram por palavras-chaves que não são exatamente as escolhidas como critérios nesta pesquisa, porém notamos que apresentam aproximações relevantes. O **Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos** utilizou na descrição de sua proposta de ação as palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos — Formação — Extensão Universitária. O **Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica** utilizou as palavras-chaves: educação básica — professores — educacional — formação continuada. No entanto, o programa **CINEAD: cinema para aprender e desaprender** ao utilizar as palavras-chaves: cinema — educação — escola — abecedários, não demonstrou, pelos critérios estabelecidos por esta pesquisa, a marcação do campo de formação de professores como questão relevante de sua realização. No entanto, em se tratando de um programa da área da educação que tem desenvolvido suas ações considerando a escola como peça chave, optamos por mantê-lo como objeto desta pesquisa.

Das demais modalidades de ações em andamento, foi possível verificar que os eventos têm maior representatividade com as palavras-chaves formação de professores, formação docente e/ou formação continuada em relação ao total de eventos em educação, demonstrando que 13,16% do total de 38 mencionaram uma ou mais das palavras-chaves.

Em seguida, observamos os resultados dos cursos, que demonstraram que 10,58% do total de 85 cursos fizeram tal menção, e por fim os projetos, nos quais 9,61%, considerando um total de 208, listaram uma ou mais das palavras-chaves em suas propostas de execução.

Quanto às ações concluídas vimos que os cursos têm maior representatividade das palavras-chaves, demonstrando que 13,93% do total de 201 cursos mencionaram formação de professores, formação docente e/ou formação continuada como palavras-chaves.

Os eventos demonstraram que 10,66% do total de 75 fizeram tal menção, e por fim os projetos revelaram que 9,09% de um total de 77 listaram uma ou mais das palavras-chaves em suas propostas de execução.

Apesar de observarmos que na modalidade de projetos o direcionamento para a formação de professores, considerando os critérios de palavras-chaves por nós adotados, não é o maior entre as modalidades, escolhemos delimitar nosso campo de investigação a esse tipo de ação e aos programas. Nossa escolha ancora-se no fato dos projetos serem a única modalidade que obrigatoriamente deve contemplar todas as diretrizes da extensão em suas propostas, e em reflexões feitas ao longo do nosso estudo a partir de relações que estabelecemos entre as diretrizes da extensão universitária e as disposições de Nóvoa (2009).

Compreendemos que projetos de extensão comprometidos com a formação docente possuem características que favorecem não somente a difusão, mas a aplicação e construção de conhecimento pela observância à diretriz da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se em campos potentes para o desenvolvimento da **disposição para o conhecimento**. Entendemos ainda que por serem a modalidade que têm durabilidade mínima de 12 meses, caráter processual e responderem obrigatoriamente pela diretriz de impacto e transformação social, os projetos têm potencial para favorecer o desenvolvimento das **disposições para a cultura profissional e para o compromisso social**, ao apresentarem-se como meio ao qual os professores em formação podem estar integrados a uma escola e aos outros

professores e suas práticas, bem como estarem atentos a princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural. Como possível favorecedora do desenvolvimento da **disposição para o tato pedagógico** e da **disposição para o trabalho em equipe** consideramos que a diretriz central da interação dialógica, que coloca o professor em formação em uma posição na qual a comunicação com quem se quer educar e o trabalho coletivo e colaborativo se fazem presentes de maneira horizontal e menos hierárquica, merece destaque.

Neste sentido, optamos por observar mais atentamente, além dos programas, os projetos de extensão que se propõe a acontecer em escolas, e que têm como público-alvo os professores da educação básica, a fim de essencialmente marcarmos a participação das escolas e seus professores nesse processo dialógico engendrado pela atividade extensionista, principalmente no que se refere ao seu potencial para o desenvolvimento não somente das disposições, mas também das posições, relacionadas com as perguntas apresentadas por Nóvoa (2017). Adotamos esse critério como forma de reiterar o papel potente da extensão universitária enquanto propiciadora de colaboração entre professores da educação básica e professores universitários, favorecendo relações entre universidade e escola básica mais permeáveis e imbricadas.

Os programas institucionais **Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos**, **Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica** e **CINEAD: cinema para aprender e desaprender** são por si só, e por todas as ações vinculadas, vistos como propiciadores de espaços com direcionamento para a formação de professores em diferentes dimensões, pela complexidade de suas estruturas. Contudo, também consideramos oportuno dar destaque aos projetos durante essa etapa da pesquisa para que mais ações que não se encontram vinculadas aos programas institucionais sejam evidenciadas como favorecedoras da formação de professores pelas potencialidades no desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente. A partir dessa premissa foi possível relacionar oito projetos de extensão dentro da área temática da Educação, que utilizaram as palavras-chaves formação de professores, formação docente e/ ou formação continuada, cujas propostas apresentavam escolas de ensino básico como locais de realização e professores da educação básica como público-alvo de seus objetivos. São eles:

1. **Conversas entre professores: alteridades e singularidades** — desenvolvido pelo Colégio de Aplicação da UFRJ. Este projeto faz parte do Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica;

2. **Debates em Educação – Região Serrana** — desenvolvido pela Coordenação de Formação Acadêmica de Extensão. Este projeto faz parte do Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica;

3. **Educação Física na perspectiva inclusiva 2018** — desenvolvido pela Escola de Educação Física e Desportos. Este projeto faz parte do Programa Articulado Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular;

4. **Formação de Professores da Educação Infantil – entre práticas e propostas pedagógicas** — desenvolvido pela Faculdade de Educação. Este projeto faz parte do Programa Articulado Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular;

5. **Núcleo de atividades de iniciação à docência: formação de professores no espaço escolar** — desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisas Ecológicas de Macaé. Este projeto faz parte do Programa Articulado Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular;

6. **Formação de professores: infância, adolescência e mal-estar na escolarização** — desenvolvido pela Faculdade de Educação. Este projeto faz parte do Programa Articulado Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular;

7. **O trabalho com imagem e texto na educação contemporânea** — desenvolvido pela Faculdade de Educação. Este projeto faz parte do Programa Articulado Expressões e Linguagens: Saberes em Movimento;

8. **Águas no planejamento municipal: discutindo a educação ambiental na gestão de bacias hidrográficas no médio vale do Rio Paraíba do Sul e na Região Metropolitana do Rio de Janeiro** — desenvolvido pelo Colégio de Aplicação. Este projeto faz parte do Programa Articulado Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular.

O próximo capítulo dedica-se a analisar os programas e projetos localizados como ações de extensão direcionadas para a formação de professores, no entanto, não

podemos encerrar o presente capítulo sem marcar que esta etapa da pesquisa, embora complexa e demorada, nos possibilitou constatar a necessidade de maiores investimentos por parte da Universidade em ações de extensão voltadas para a formação de professores, principalmente na modalidade de projetos, por ser, dentre as modalidades propostas e captadas pelos editais de registro da UFRJ, o único tipo de caráter processual e contínuo, educativo, social e cultural, que deve responder à totalidade das diretrizes da extensão, e que, portanto, prevê dialogicidade e interdisciplinaridade em sua execução, que podem ser favorecedoras do desenvolvimento das cinco **disposições** essenciais à formação de professores.

CAPÍTULO 4

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENTRE DISPOSIÇÕES E POSIÇÕES

A primeira fase da pesquisa consistiu em um mapeamento da extensão, no âmbito da UFRJ, com o objetivo de buscar programas e projetos que apresentassem características que os definissem enquanto atividades extensionistas que se direcionam para a formação de professores. Nesta busca, utilizamos dentre outras lentes as palavras-chaves como critério para a seleção. Ao escolher formação de professores, formação continuada, ou formação docente como palavras-chaves, estávamos também escolhendo a formação de professores como um elemento importante da atividade e, por conseguinte, contributivo para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia envolvidos na realização destas.

Uma vez identificadas as ações registradas entre várias modalidades, escolhemos concentrar nosso olhar mais atentamente aos programas e aos projetos de extensão, por serem modalidades que, por uma obrigatoriedade definida nos editais de registro da universidade, devem responder a todas as diretrizes da extensão universitária, dentre elas a dialogicidade, a interdisciplinaridade, o impacto na formação do estudante e a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Ao final desse processo reunimos três programas e oito projetos, na área da educação, para serem analisados.

Isto considerado, prosseguiremos apresentando neste capítulo a análise realizada a partir dos documentos de registro desses programas e projetos que se encontram armazenados no Sistema de Informação e Gestão de Projetos – SIGProj. Sobre estes, aplicamos uma lente que nos permitiu enxergar, nos documentos, indícios que pudéssemos usar para relacioná-los ao desenvolvimento das posições para a formação docente. A busca foi realizada sobre o conteúdo dos documentos, considerando categorias prévias criadas em articulação com a proposta de formação docente de Nóvoa (2017) apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 17 – Categorias de análise dos projetos, formuladas a partir da proposta de formação docente de Nóvoa (2017).

Posições para a Formação de Professores	Aspectos fundamentais / Categorias
Disposição Pessoal	Conhecer as motivações, o perfil, a predisposição para a profissão docente
	Dar um primeiro conhecimento da profissão
	Verificar se tem as condições e predisposições para ser professor
	Oferecer espaços e tempos de autoconhecimento e autoconstrução para que uma predisposição se transforme em uma disposição pessoal
Interposição Profissional	Presença de outros professores
	Vivência das instituições escolares
	Reconhecer o papel e a função formadora dos professores das escolas
Composição Pedagógica	Encontrar sua maneira de ser professor, com outros professores
	Valorizar o conhecimento profissional de outros professores
	Julgar e decidir no dia a dia profissional lidando com o conhecimento em situações de relação humana
Recomposição Investigativa	Incorporar na rotina da profissão uma dinâmica de pesquisa
	Analisar sistematicamente o trabalho em colaboração com os colegas
	Registrar reflexões, acumular conhecimentos e renovar práticas
Exposição Pública	Desenvolver consciência crítica
	Participar na construção de políticas públicas
	Proporcionar espaços de expressão das diferenças e deliberação conjunta
	Permitir a participação mais ampla da sociedade

Fonte: Elaboração própria.

Primeiramente, nos detivemos na leitura de cada um dos documentos de registro, destacando trechos presentes nos resumos dessas propostas, em suas justificativas, em seus objetivos e em suas descrições metodológicas. A escolha dos trechos destacados foi feita tendo como base os aspectos fundamentais de cada uma das cinco posições, expostas no quadro 17. Portanto, observando o que cada proposta tem por registro, e usando as cinco posições para a formação docente (NÓVOA, 2017) como lente, conseguimos ver como que cada programa e projeto analisados indicam, além de um

direcionamento para a formação de professores, suas potencialidades em contribuir para o desenvolvimento dessas (dis) posições para a formação de professores.

Assim sendo, este capítulo tem por objetivo apresentar em uma seção os três programas, e em outra seção os oito projetos de extensão universitária que, dentre o conjunto de ações extensionistas examinadas, demonstraram maior direcionamento para a formação de professores. Aqui também apresentamos a análise feita pelas lentes das posições (NÓVOA, 2017), que buscou depreender de cada um dos registros indícios que demonstram suas potencialidades para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente.

4.1 Os programas de extensão universitária e suas potencialidades para o desenvolvimento das (pré) (dis) posições para a formação de professores

Os programas de extensão universitária são uma forma de organização das várias ações de uma instituição em torno de um mesmo público-alvo, uma mesma metodologia, um mesmo referencial teórico; enfim, reúnem ações que se complementam com o objetivo de organizá-las enquanto registro e, ao mesmo tempo, articulá-las por intermédio da atuação de um coordenador de programa. Faz-se importante destacar que, pertencentes a área temática da Educação com abertura para a formação de professores, conseguimos identificar a existência de três programas de extensão universitária na UFRJ. A seguir discorreremos sobre a análise feita a partir dos registros dos três programas identificados.

4.1.1 Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica

Os Programas Articulados e Complexos Temáticos são tipos de programas que foram introduzidos na estrutura organizacional da extensão universitária da UFRJ em 2016, por meio do Edital N° 40/2016 de Registro Único de Ações de Extensão (RUA) Edição 2016. Nesse documento, essa iniciativa foi descrita como tendo por objetivos tanto a organização das ações extensionistas da universidade quanto a qualificação da apresentação institucional e social das atividades existentes, a potencialização de recursos e a ampliação das atividades com vistas a facilitar o processo de implementação da creditação da extensão na UFRJ (RIO DE JANEIRO, 2016).

O Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica foi registrado junto à Pró-Reitoria de Extensão pelo Edital RUA 2019, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão – PR5, e à Coordenação de Integração e Articulação da Extensão – CIARTE. Sua coordenadora é uma servidora do quadro técnico-administrativo. Esse programa reúne, de acordo com seu registro no sistema, 72 ações vinculadas voltadas para a formação continuada de profissionais da educação básica. Dentre elas encontram-se os projetos “Conversas entre professores: alteridades e singularidades”, e “Debates em Educação: Região Serrana”, identificados na primeira etapa desta pesquisa como ações de extensão com direcionamento para a formação de professores.

Sustentado pela concepção de formação no interior da profissão, o programa parte do princípio de que a formação continuada do corpo docente das instituições escolares é um desafio que envolve saberes de variadas origens, relacionados a diversas áreas do conhecimento e aos problemas da educação brasileira. E, para responder a esse desafio, propõe uma articulação entre os professores e profissionais da educação que atuam nas escolas, na universidade e na sociedade.

Por se tratar de um programa que acolhe e organiza diversas modalidades de ações voltadas, como o próprio nome indica, para a formação continuada de profissionais da educação básica, pode parecer redundante afirmar seu potencial para o desenvolvimento de posições para a formação de professores. Contudo, esta análise concentrou-se em identificar no registro do programa algumas posições, firmadas pela escrita da sua proposta, que corroborassem com esse fato.

Encontramos no formulário que sintetiza a proposta desse programa indícios que sustentam nossa compreensão de que a **Interposição Profissional** é uma posição bem marcada pelo Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica. A nossa pesquisa identificou essa posição firmada mediante o posicionamento descrito na proposta da ação que diz que:

O programa articulado Complexo de Formação Continuada de Professores se sustenta na concepção de uma formação dentro da própria profissão. Deve ser construída a partir da produção e da reflexão sobre esses saberes e práticas numa política integrada e interdisciplinar de formação inicial e continuada de professores que atuam na formação de trabalhadores/as da educação, em diálogo com profissionais, escolas e redes.³²

³² FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 07.

Como se pode notar no excerto anterior, a concepção de formação docente que sustenta o programa assume uma posição em que a presença de professores e a vivência nas escolas é fundamental não apenas para a realização da extensão universitária, mas também para a produção da educação pública brasileira. Tal concepção articula-se com as categorias de análise adotadas por este estudo, previamente estabelecidas com base nas posições para a formação de professores (NÓVOA, 2017), que identificam que a presença de outros professores e a vivência em instituições escolares favorece o desenvolvimento da Interposição Profissional. Tal condição se alinha com mais uma perspectiva do programa que aponta:

Desafios na formação continuada do corpo docente, envolvendo todas as áreas do conhecimento, bem como no conhecimento dos problemas da educação brasileira exigem uma atuação estreitamente articulada entre os sujeitos que criam a educação pública, a universidade, as entidades que representam os educadores.³³

No trecho destacado anteriormente, chamamos a atenção para a referência aos profissionais que atuam na educação básica, ou seja, seus professores, como “os sujeitos que criam a educação pública”, os que atuam com protagonismo produzindo a educação, os saberes, os fazeres e a formação. Neste sentido, nota-se que os professores experientes que atuam nas escolas e que participam das atividades desenvolvidas por esse programa não são compreendidos como objetos de sua ação, mas como agentes. Inferimos a partir desse conteúdo que o programa se articula com a defesa de Nóvoa (2017) por uma cultura colaborativa ao propor uma articulação estreita entre professores, escolas e poder público para a superação dos desafios da formação. Por essa perspectiva, é importante destacar que o professor Antônio Nóvoa é o mentor do modelo de formação idealizado para o Complexo, o que favorece a consonância entre as suas teorias, que ora sustentam esta pesquisa, e o programa de formação em análise.

Enxergar nos profissionais da educação básica (portanto, em seus professores) como os sujeitos que criam a educação pública, é para nós indicativo de que há, por parte do programa, um posicionamento pela valorização do conhecimento profissional de outros professores. Esse indício aproxima-se de uma das categorias de análise relacionada com o favorecimento do desenvolvimento da **Composição Pedagógica** em propostas formativas. Confirmamos essa aproximação pela identificação de um dos objetivos delineados para o Programa Articulado Complexo de Formação Continuada

³³ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 06.

para Profissionais da Educação Básica, que consiste em “Reconhecer a validade do conhecimento e saberes do professor acumulados ao longo do seu trabalho na escola”.³⁴ Esse objetivo vai ao encontro do modelo de formação, que reconhece o conhecimento e a experiência que existem nas escolas como importantes elementos para a formação inicial do professor, defendido por Zeichner *et al* (2014).

Quanto à sua metodologia, esse programa aponta a utilização da pesquisa-ação, como definida por Tripp (2005),³⁵ para o percurso de suas atividades. Esse direcionamento para a investigação em ação utilizando técnicas de pesquisa para melhorar a prática denota um posicionamento firmado frente ao desenvolvimento da **Recomposição Investigativa** por sugerir incorporar na rotina da profissão uma dinâmica de pesquisa em educação em sua relação com a prática, os profissionais e as escolas.

Tendo em vista a análise feita a partir do conteúdo do documento de registro desse Programa, concluímos que a participação de estudantes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ em sua realização pode contribuir para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente, em especial da **interposição profissional**. Contudo, também podemos considerar o desenvolvimento da **composição pedagógica** pela clara valorização do conhecimento profissional de outros professores, da **recomposição investigativa** por metodologicamente defender a incorporação de uma dinâmica de pesquisa e a **exposição pública** pela participação na construção de políticas públicas de formação e pelo desenvolvimento de consciência crítica ancorada em um posicionamento favorecido pela extensão universitária e por sua relação com a sociedade e com suas necessidades.

4.1.2 CINEAD: Cinema para aprender e desaprender

Os Programas Institucionais fazem parte da estrutura organizacional da extensão universitária da UFRJ desde antes da adoção dos Programas Articulados. O registro de um Programa Institucional na PR5 se dava quando a ação de extensão possuía muitas dimensões de atuação, se desdobrando em cursos, eventos e projetos, todos relacionados aos mesmos objetivos e metodologia, ou apresentavam potencialidades para que propostas futuras pudessem ser agregadas à sua estrutura. Quando isso acontecia o

³⁴ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 07.

³⁵ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 07.

coordenador era orientado a registrar sua ação dentro dessa modalidade, enquanto os proponentes de novas ações que almejassem fazer parte do programa já registrado, poderiam, mediante uma autorização do coordenador do programa, ter sua ação vinculada ao mesmo.

O programa CINEAD: Cinema para Aprender e Desaprender foi registrado na PR5 por causa do Edital RUA 2018-2 como uma forma de recadastramento de ações que já haviam sido registradas em editais anteriores ao tipo Registro Único de Ação de Extensão – RUA. Esse programa começou em 2007 e em seu registro declara desenvolver ações juntamente com um total de dez instituições públicas, sendo oito escolas e dois hospitais. Suas atividades envolvem desde a formação de Escolas de Cinema, até cursos de extensão para professores e cineclubes. A coordenação das ações é feita por uma docente da Faculdade de Educação da UFRJ.

Esse programa forma não somente professores, mas também um público de diferentes faixas etárias, e tem por objetivo principal “Promover experiências de iniciação ao cinema como alteridade na escola e fora dela e como produção colaborativa de conhecimento sensível e compartilhável”.³⁶ Podemos compreender que trata-se de um programa da área temática da Educação que também se relaciona com a formação docente, uma vez que faz parte de seus objetivos específicos “produzir dispositivos pedagógicos que gerem condições de autonomia nos professores e estudantes interessados em aprender cinema e realizar experiências e de exibição e produção audiovisual nos seus respectivos espaços”.³⁷ Nesse programa, a formação oferecida está relacionada à linguagem cinematográfica, ou seja, oferece, tanto aos professores quanto aos alunos das escolas e demais espaços nos quais as atividades são realizadas, uma oportunidade de ampliação das formas de linguagem e diversificação de suas experiências com o cinema.

Ao tomarmos as cinco posições para a formação de professores como lentes para lançarmos um olhar sobre o registro do programa CINEAD, compreendemos a existência de uma relação desse programa com o desenvolvimento da **Recomposição Investigativa** na formação inicial dos estudantes de Pedagogia que dela participam enquanto membros de equipe. Tomamos como base o seguinte trecho utilizado no resumo da proposta registrada no SIGProj:

³⁶ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 14.

³⁷ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 14.

No Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (FE/UFRJ) os encontros para planejar e avaliar as diferentes ações com cinema nos projetos permite aprofundar práticas alimentadas pelos seminários de pesquisa, cujas leituras e reflexões voltam para a prática no compartilhamento de materiais e dispositivos pedagógicos.³⁸

O trecho destacado nos permite perceber que a dinâmica do programa é favorável ao desenvolvimento da **Recomposição Investigativa** por articular-se com as categorias previamente estabelecidas para este estudo com base em Nóvoa (2017), referentes ao desenvolvimento dessa posição. Ao propiciar que o professor em formação, aluno do curso de Pedagogia, e participante do CINEAD, incorpore na rotina de sua profissão (em formação) uma dinâmica de pesquisa, que analise sistematicamente o trabalho em colaboração com os colegas e que registre reflexões, acumule conhecimentos e renove práticas, o programa favorece o desenvolvimento da **Recomposição Investigativa**.

A partir da relação com as categorias de análise conseguimos encontrar nesse programa mais indícios do desenvolvimento de outras posições. A **Interposição Profissional** pela presença de professores na atividade e pela possibilidade de realizar uma vivência em escolas, e a **Exposição Pública**, por criar espaços de expressão das diferenças e de deliberação conjunta, também são posições que, em nossa compreensão, têm seu desenvolvimento favorecido pelo programa CINEAD.

4.1.3 Programa Integrado da UFRJ para a Formação de Jovens e Adultos

O Programa Integrado da UFRJ para a Formação de Jovens e Adultos foi criado em 2003, e oportunizou, em sua trajetória, contribuições importantes para o ensino e a pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA na UFRJ. Essas contribuições são vistas, hoje, na forma de disciplinas obrigatórias e optativas sobre a EJA nos cursos de graduação e pós-graduação da universidade. Além das disciplinas, um curso de Pós-graduação lato sensu, chamado Saberes e Práticas da Educação Básica de Jovens e Adultos, foi oferecido a partir de uma parceria entre o programa e a Faculdade de Educação. Portanto, ao articular-se com o ensino e a pesquisa de forma indissociável por um processo educativo, cultural e científico que ao mesmo tempo viabiliza uma relação transformadora entre universidade e sociedade, esse programa

³⁸ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 06.

assume a potencialidade de uma ação extensionista para a formação profissional universitária.

O programa integrado da EJA, coordenado por uma professora da Faculdade de Educação da UFRJ, foi registrado na PR5 por meio do Edital RUA 2018-2 como uma forma de cadastramento de ações que já haviam sido registradas em editais anteriores ao tipo RUA, e, de acordo com o resumo desse registro é, atualmente, composto por uma variedade de ações e projetos que se articulam em torno da formação profissional docente e da formação de jovens e adultos, tais como: Alfabetização de Jovens e Adultos, Formação de Alfabetizadores, Novos Experimentos no Campo da Cultura, Biblioteca Itinerante, Educação Física e Saúde, Núcleo de Pesquisa e Extensão, e Oficinas Pedagógicas. As ações são desenvolvidas na Cidade Universitária da UFRJ e nas comunidades do entorno como Maré, Parada de Lucas, Cidade Alta e Ilha do Governador. Além dessas ações, o programa também participa na organização do Fórum Estadual de EJA.³⁹

Trata-se de uma ação que estabelece uma relação estreita com a comunidade no sentido de permitir que ela participe de forma ampla. Por meio das parcerias com ONG's e Grupos Comunitários da Maré e da participação na organização do Fórum Estadual, a EJA proporciona espaços de expressão das diferenças e deliberação conjunta, bem como participa na construção de políticas públicas. Sendo assim, o programa dá oportunidade para que os estudantes de graduação do curso de Pedagogia envolvidos desenvolvam uma consciência crítica, atuando no cotidiano das comunidades, em contato direto com as necessidades da população mais afetada pelo desequilíbrio na distribuição de renda e oportunidades. Esses aspectos encontram eco na defesa de Liston e Zeichner (1991) por perspectivas de formação de professores que possam encorajar os professores em formação a avaliarem a realidade social e política da educação. Da mesma forma que vai ao encontro de Nóvoa (2017) por reforçar a presença pública dos professores em formação.

Isso considerado, compreendemos que esse programa demonstra potencialidades para desenvolver nos estudantes de Pedagogia envolvidos com sua realização a **Exposição Pública** por suas aproximações com as categorias previamente estabelecidas como favorecedoras do desenvolvimento dessa posição, com base na defesa de Nóvoa (2017). E que dizem respeito ao desenvolvimento da consciência crítica, à participação

³⁹ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

na construção de políticas públicas, à oferta de espaços de expressão das diferenças e deliberação conjunta e à abertura para a participação mais ampla da sociedade.

No entanto, também percebemos as marcas do desenvolvimento da **Recomposição Investigativa** quando, a partir da leitura do trecho exposto na sequência, concluímos que o programa favorece a incorporação de uma dinâmica de pesquisa na rotina da profissão docente, o que se relaciona com uma das categorias previamente estabelecidas como favorecedora do desenvolvimento dessa posição.

As ações de formação docente buscam concretizar, em sua prática, uma concepção de formação que seja coerente com a concepção de um alfabetizador/professor que busca a pesquisa, em consequência do movimento que sua prática de ensino lhe impõe.⁴⁰

As outras categorias relacionadas ao desenvolvimento da **Recomposição Investigativa** são marcadas por favorecer o trabalho em colaboração com os colegas, e investir no registro de reflexões, acúmulo de conhecimentos e renovação de práticas. Identificamos essas marcas, que colaboram para a nossa compreensão que a **Recomposição Investigativa** é desenvolvida, a partir do excerto a seguir:

O curso tinha/tem como base estudos teóricos embaixadores da prática de alfabetização de jovens e adultos, troca de experiências, planejamento das atividades e avaliação do processo. Deste modo, o processo de formação continuada pela via da atividade de extensão, constitui-se como um espaço no qual uma ação social se torna objeto de interesse para a pesquisa e o ensino.⁴¹

Nessa mesma direção, é possível notar que a capacidade de avaliar e decidir no dia a dia profissional, lidando com o conhecimento em situação de relação humana, que constitui uma das categorias de análise relacionada ao desenvolvimento da **Composição Pedagógica**, faz parte do programa e permite, portanto, compreendermos que o desenvolvimento dessa posição é favorecido, conforme se pode notar:

Na ação alfabetizadora partimos do pressuposto básico que a construção do conhecimento se dá a partir da interação entre professores e alunos. Neste sentido, o conhecimento acumulado pelos alunos ao longo de suas vidas, o saber de experiência feito, como diria Paulo Freire, é o princípio fundamental do trabalho, sendo o ponto de partida para o processo educativo.⁴²

⁴⁰ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 11.

⁴¹ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 06.

⁴² FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 10.

A Composição Pedagógica também tem seu desenvolvimento favorecido em função da oportunidade de encontrar sua maneira de ser professor com outros professores. Compreendemos que esta é uma prática do programa tendo em vista que:

Acreditamos ser fundamental a atuação de bolsistas, nas ações específicas do núcleo, de modo a ampliar o processo de investigação, a partir de linhas específicas, que abordem o processo de utilização e produção de material didático em sala de aula, o papel que os programas de alfabetização cumprem na vida dos sujeitos da EJA e a contribuição das diferentes abordagens metodológicas para este público específico. Para tanto, prevemos visitas regulares dos bolsistas às salas de aula, além de oficinas dos mesmos com os docentes envolvidos e os alfabetizadores, que atuam nas diferentes salas de aula.⁴³

Considerando os programas de extensão analisados por esta pesquisa, observamos que todos demonstraram potencialidades para favorecer o desenvolvimento da **Recomposição Investigativa** e da **Exposição Pública** na formação inicial dos estudantes de Pedagogia participantes de sua realização. Importante notarmos que são programas de extensão comprometidos tanto com a sociedade, as comunidades, as políticas públicas e a consciência crítica, quanto com a pesquisa, a produção de conhecimento e a reflexão. Todos eles desenvolvem atividades com estudantes da Pedagogia e professores da educação básica com ligações a grupos de pesquisas e estudos. Essa constatação vai ao encontro da defesa de Zeichner (2010) quanto a mudança epistemológica da formação do professor, na qual “[...] diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico” (ZEICHNER, 2010, p. 493). E articula-se à defesa de Nóvoa (2009) por uma integração da investigação científica à cultura profissional.

Tais características dos programas analisados também encontram em Nóvoa (2017) uma reafirmação de sua potencialidade formativa quando, ao firmarem essas posições, contribuem para a construção da profissionalidade docente dos graduandos de Pedagogia proporcionando um contato com a realidade social dos seus futuros alunos, um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades nas quais atuarão, sem perder a ligação à pesquisa e ao espaço acadêmico.

De uma maneira geral os programas analisados também demonstraram favorecer o desenvolvimento da **Interposição Profissional** e da **Composição Pedagógica**, no entanto, por serem estreitamente ligadas à profissão e seus profissionais em seus

⁴³ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 13.

ambientes de exercício efetivo, essas posições são desenvolvidas no contato com professores e na vivência nas escolas. Por esse ângulo, os projetos vinculados a esses programas devem estabelecer uma relação com os professores das escolas, pautada pelo diálogo que firme posições de maneira mais equilibrada e dialética entre conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação (ZEICHNER, 2010). Ao mesmo tempo que propicie vivências no ambiente escolar completando uma tríade virtuosa que integre professores, escolas e universidade, compartilhando as responsabilidades na formação inicial do professor, visto que

É esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero 'campo de aplicação'. (NÓVOA, 2017, 1124)

As análises realizadas sobre os três programas de Educação registrados e institucionalizados na Extensão Universitária da UFRJ, utilizando como lente para guiar nosso olhar às posições para a formação de professores, evidenciadas por categorias preestabelecidas com base na proposta de Nóvoa (2017), não podem ser consideradas fechadas e indiscutíveis por limitações próprias da pesquisa. Elas foram feitas com base nos documentos de registros obtidos pelo sistema SIGProj e, portanto, analisam textos e trechos que possuem os limites de uma linguagem escrita e formal, racionalizada para caber em um formulário que pode apresentar dificuldades para o preenchimento. Além disso, tratam-se de propostas de ação e não de relatórios sobre o que de fato aconteceu durante a realização da ação, dessa forma expressam intenções, as quais podem não ter sido realizadas, como também podem ter ultrapassado as expectativas registradas.

Contudo, escolhemos investir nesta análise enquanto etapa da pesquisa como uma maneira de reafirmar a função e a importância do registro na institucionalização das ações de extensão e suscitar a compreensão de que, mesmo em um documento, é possível estabelecer relações entre as propostas, seus objetivos e sua metodologia com o desenvolvimento das (pré) (dis) posições para a formação de professores.

Prosseguiremos nossas análises levando agora nosso foco aos projetos identificados na primeira fase da pesquisa como ações que demonstram direcionamento para a formação de professores.

4.2 Os projetos de extensão universitária e suas potencialidades para o desenvolvimento das (pré) (dis) posições para a formação de professores

Anteriormente explicamos os motivos que nos levaram a selecionar apenas programas e projetos para fins desta pesquisa. Não estamos com isso dizendo que nas outras modalidades não seja possível observar potencialidades para o desenvolvimento das (pré) (dis) posições para a formação de professores (NÓVOA 2009, 2017), contudo, para a delimitação deste estudo, a modalidade de projetos foi destacada, por seu caráter contínuo e processual, bem como por sua relação com todas as diretrizes da extensão universitária.

A análise que se apresenta nesta seção consistiu em, a partir da leitura dos registros das propostas dos projetos selecionados, armazenados no SIGProj, identificar trechos do formulário que indicassem uma relação do projeto com uma ou mais das cinco entradas para a formação de professores propostas por Nóvoa (2017). Partimos do princípio de que o texto da proposta expressa não apenas uma ideia, mas um plano para sua realização, e compreendemos que a análise desses trechos aponta para o reconhecimento da potencialidade dos projetos em desenvolver tais posições na formação inicial docente e, por conseguinte, dos estudantes do curso de Pedagogia envolvidos na realização da mesma.

O percurso empreendido para a análise transcorreu de forma a destacar trechos das propostas que, na nossa compreensão, vão ao encontro dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento das cinco posições, relacionados por nós no terceiro capítulo desta dissertação, e adotados como categorias prévias de análise (quadro 17). Defendemos, com base em Nóvoa (2017), que tais aspectos são capazes de integrar uma proposta de formação de professores alinhada com a contemporaneidade e com o que caracteriza a profissão docente. Sendo assim, cada um, dos oito projetos, teve trechos destacados de seus registros. Esses trechos foram então interpretados de forma a compreendermos suas intenções e concepções, permitindo que nossa análise estabelecesse uma relação entre cada uma das ações e o desenvolvimento das posições para a formação de professores.

4.2.1 Conversas entre professores: alteridades e singularidades⁴⁴

Este projeto de extensão é coordenado por uma professora do colégio de aplicação na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT, que também é professora da pós-graduação em educação da Faculdade nessa mesma carreira. Conhecido como COMPAS, o projeto acontece há dez anos na UFRJ, e recebe alunos do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas da universidade para compor sua equipe, não somente como bolsistas, mas também como estudantes curriculares e voluntários. A Unidade Geral a qual o projeto está vinculado é o Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, e a Unidade de Origem (vínculo do proponente/coordenador) é o Colégio de Aplicação – CAp UFRJ. Suas ações acontecem no município do Rio de Janeiro, em uma escola municipal de educação básica, em uma escola estadual de formação de professores e no próprio CAp. Os professores em formação inicial atuam nessas duas escolas públicas em atividades de observação e correção de aulas, bem como participam de encontros para trocas de experiências entre professores destas e de outras escolas públicas no âmbito do grupo de pesquisa e extensão ligado ao projeto.

A análise do formulário síntese dessa ação revelou que ela tem potencialidades para desenvolver várias dimensões relacionadas às cinco posições para a formação de professores. Veremos a seguir os trechos do texto retirado do formulário síntese da proposta, que nos possibilitam compreender como cada aspecto é representado no registro do projeto a partir de sua relação com as categorias prévias definidas no quadro 17.

A primeira entrada proposta por Nóvoa (2017) como uma posição é a **Disposição Pessoal**. Por meio dela o autor lança a seguinte pergunta: como aprender a ser professor? Encontramos na proposta desse projeto partes que compreendemos estarem relacionadas a duas das categorias prévias que se articulam com essa posição, e que, com base no trabalho de Nóvoa (2017), respondem essa pergunta.

Uma das categorias relacionadas ao desenvolvimento da Disposição Pessoal consiste em dar um primeiro conhecimento da profissão ao professor em formação inicial. Destacamos o trecho da proposta que nos remete a essa categoria: “Para isso, usamos uma metodologia que envolve a inserção de outros sujeitos no cotidiano da sala

⁴⁴ O registro utilizado para essa análise corresponde ao Edital RUA 2018-2.

de aula com a perspectiva de que estes trabalhem junto aos professores”.⁴⁵ Compreendemos que ao inserir os estudantes do curso de Pedagogia em formação inicial na sala de aula do professor experiente é possível dar-lhe um primeiro conhecimento da profissão e, portanto, favorecer o desenvolvimento da Disposição Pessoal.

Outra categoria que se refere ao desenvolvimento dessa posição diz respeito a oportunidade de oferecer espaços e tempos de autoconhecimento e autoconstrução para que uma predisposição se transforme em uma disposição pessoal. No trecho: “A segunda se dá por meio de encontros quinzenais de toda a equipe envolvida para discussão sobre o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas vividas e por viver”,⁴⁶ compreendemos a posição firmada pelo projeto, que, em função de espaços coletivos de autoconhecimento e autoconstrução, permite ao professor em formação inicial desenvolver uma Disposição Pessoal com o auxílio de momentos e lugares de trocas, narradas por colegas de projeto e professores das escolas, em uma rede que articula formação inicial e formação continuada em confluência para a formação profissional docente. Nesses encontros, faz-se possível observar e compreender perfis, motivações, condições e predisposições dos participantes para serem professores.

O desenvolvimento da **Interposição Profissional** deve preocupar-se em refletir sobre formas de responder à pergunta: como aprender a sentir como professor? Essa posição está diretamente ligada à profissão e ao profissional docente. As categorias de análise que relacionamos para buscar nos projetos indícios do desenvolvimento dessa posição, ancorados em Nóvoa (2017), são três. Uma primeira se refere à presença de outros professores. Considerando que esse projeto acontece em escolas públicas (municipal, estadual e federal), e é voltado para professores e suas práticas cotidianas, compreendemos que esta é desenvolvida pela presença desses profissionais e suas experiências, que permeiam a realização do projeto e envolvem os discentes da graduação em Pedagogia que dele participam.

Uma segunda categoria é a vivência das instituições escolares. Esse projeto é desenvolvido em escolas, para profissionais da educação básica, com a participação de professores em formação inicial que, em corregências e observações, vivenciam as escolas que os recebem, e isso contribui para que desenvolvam essa posição. Observamos a articulação com uma terceira categoria a partir do seguinte excerto:

⁴⁵ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

⁴⁶ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

O projeto que aqui se estrutura está voltado para a ampliação e potencialização da tessitura dessa Política e envolve a inserção de bolsistas no trabalho em sala de aula e a troca de experiências e os saberes experienciais como processos formativos enredados/imbricados na vida cotidiana apontando a — e com isso também atuando pela e para a desinvisibilização da — complexidade que faz parte do processo de formação, que é contínuo.⁴⁷

Compreendemos que, colocar o estudante em uma posição que lhe permita “trocar saberes experienciais como processos formativos” articula-se com uma das categorias da Interposição Profissional que diz respeito a reconhecer o papel e a função formadora dos professores das escolas. A partir dessa análise percebemos que a proposta do projeto “Conversas entre professores: alteridades e singularidades” apresenta indícios de que o desenvolvimento dessa posição é favorecido na formação inicial dos estudantes de Pedagogia que dela participam.

A terceira entrada proposta por Nóvoa (2017) é a **Composição Pedagógica**. Essa posição firmada nos cursos de formação docente tem a intenção de responder à pergunta: como aprender a agir como professor? Ela relaciona-se não somente com o professor em sua dimensão profissional individual, mas também em uma dimensão coletiva da profissão. A partir da análise do projeto destacamos três partes do seu registro compreendidas por nós como indicativas do favorecimento do desenvolvimento dessa posição.

O primeiro destaque nos permitiu compreender a potencialidade que o projeto possui para desenvolver essa posição oportunizando aos estudantes de Pedagogia que dela participam a chance de encontrar sua maneira de ser professor, com outros professores. Esse encontro articula-se com uma das categorias previamente estabelecidas para observação, com base no trabalho de Nóvoa (2017), sobre o assunto. Eis o trecho ao qual nos referimos: “Nossa atuação se dará em duas frentes que se complementam: a primeira se dá por meio da inserção de alunos-bolsistas (em forma de coparticipação) nas salas de aula dos professores envolvidos”.⁴⁸ Observemos o segundo e o terceiro destaques a seguir:

⁴⁷ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

⁴⁸ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

Este projeto de extensão, a ser desenvolvido com professores de uma escola municipal e juntamente com estudantes de uma estadual de formação de professores no Rio de Janeiro tem por objetivo principal contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e dar visibilidade às práticas que já acontecem nessas unidades escolares com vistas a multiplicar essas ações.⁴⁹

Sabemos que os limites epistemológicos do pensamento moderno têm um caráter político. Isso acontece à medida que marginaliza, exclui e invisibiliza outras formas de conhecimento que não aqueles validados pela ciência. Assim, ao buscar recuperar a importância de outros saberes e as práticas dos professores com quem nos propomos a trabalhar, fazemos um movimento que é epistemológico e político, desinvisibilizando saberes e afirmando autorias que, *a priori*, são desqualificadas pelo pensamento moderno.⁵⁰

Ambas as partes destacadas da proposta do projeto nos permitem compreender sua potencialidade para o desenvolvimento da Composição Pedagógica pela observância a uma das categorias articuladas a essa posição, que é valorizar o conhecimento profissional de outros professores. As práticas que já acontecem nas escolas fazem parte do conhecimento profissional que os professores desenvolvem em exercício. Assim, dar visibilidade a essas práticas contribui concretamente para essa valorização, além de contribuir para que os discentes da Pedagogia, participantes desse projeto, tenham uma formação, via extensão, referenciada em casos concretos da realidade escolar, garantindo a força da componente “Prática” (NÓVOA, 2009).

A quarta entrada apresentada pelo autor em questão busca responder à pergunta: como aprender a conhecer como professor? A **Recomposição Investigativa** firma a posição da pesquisa na profissão docente. Observemos o trecho do projeto destacado a seguir:

Dessa maneira, pretendemos potencializar discussões sobre educação cidadã e produção da justiça cognitiva e social, promovendo uma formação continuada mais ecológica (SANTOS, 2004) em relação aos saberes que circulam nos espaços de atuação do projeto.⁵¹

A partir desse trecho percebemos que o projeto assume a posição de reconhecer que existem saberes circulando nas escolas, e que estes, relacionados diretamente à prática profissional docente, serão utilizados em sua potência como fonte para discussões em função da relação entre universidade e escola, estabelecida via extensão universitária. Dessa maneira, compreendemos que há uma relação com uma categoria que diz respeito ao desenvolvimento da Recomposição Investigativa, que é: analisar

⁴⁹ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

⁵⁰ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

⁵¹ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

sistematicamente o trabalho em colaboração com os colegas. Existe ainda outra categoria previamente estabelecida que se articula com essa posição, observada neste projeto, que é: registrar reflexões, acumular conhecimentos e renovar práticas. O trecho a seguir corrobora com essa percepção.

Pretendemos que este projeto de extensão se constitua como uma contribuição para tornar visíveis saberes produzidos na direção de uma educação cidadã e, com isso, elaborar processos que ampliem o já feito, multiplicando essas práticas na comunidade atendida.⁵²

A quinta e última entrada diz respeito ao posicionamento do profissional docente no mundo externo à escola, na sociedade. A extensão universitária posiciona a universidade nas comunidades e no espaço exterior a seus muros. Essa posição chamada **Exposição Pública**, refere-se à pergunta: como aprender a intervir como professor? Apontamos aspectos fundamentais para o desenvolvimento dessa posição na formação de professores, usados neste estudo como categorias previamente estabelecidas para análise (quadro 17). Um desses aspectos é: participar na construção de políticas públicas. Os trechos a seguir, retirados do registro do projeto, nos remete a esse aspecto e nos faz perceber a potencialidade dessa ação para o desenvolvimento dessa posição:

Desde 2010* viemos desenvolvendo, como docentes do Colégio de Aplicação da UFRJ, pesquisa e extensão com professores do ensino fundamental com o intuito de estabelecer parcerias e trocar experiências de práticas curriculares desenvolvidas a fim de produzir coletivamente currículos e uma Política de Formação Continuada que se estabelece a partir da ideia freireana (1987) de que o processo educativo de formação humana, e também acadêmica e profissional, ocorre na relação com o Outro, com os pares, que inseridos estão num mundo, num contexto.⁵³

Entendemos que por meio do acesso aos relatos de práticas curriculares poderemos agir conjuntamente com a comunidade de professores e outros atores da escola a fim de produzir materiais e currículos que possam atender a essa comunidade estabelecendo relações mais intensas entre os conteúdos escolares e a formação cidadã, por meio de diálogos ampliados entre os primeiros e a realidade social do país e dos alunos.⁵⁴

Como se pode verificar, a participação de professores em formação na realização desse projeto pode favorecer o desenvolvimento da Exposição Pública, pelo fato de essa ação proporcionar espaços de expressão das diferenças e deliberação conjunta, e permitir a participação mais ampla da sociedade.

⁵² FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

⁵³ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

⁵⁴ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

Com base na análise desse projeto de extensão, foi possível estabelecer uma relação entre as posições firmadas no texto que compõe sua proposta e as posições para a formação docente segundo Nóvoa (2017)⁵⁵. Observamos indícios que demonstram que a **Disposição Pessoal**, a **Interposição Profissional**, a **Composição Pedagógica**, a **Recomposição Investigativa** e a **Exposição Pública** têm nesse projeto seus desenvolvimentos favorecidos. Desta maneira, podemos compreender suas potencialidades para a formação docente dos estudantes do curso de Pedagogia envolvidos em sua realização. Deste modo, escolhemos considerar os sujeitos participantes desse projeto como colaboradores desta pesquisa, para aprofundarmos nossa compreensão sobre as contribuições da extensão para a formação do professor no âmbito do curso de Pedagogia, em suas perspectivas.

4.2.2 Debates em Educação – Região Serrana

O projeto de extensão Debates em Educação teve início em 2016, porém naquela época foi registrado na modalidade de curso de extensão. Hoje, como projeto registrado no Edital RUA 2018-2, o Debates em Educação – Região Serrana conta com a coordenação de uma técnica administrativa em educação, e é uma das ações extensionistas vinculadas ao Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica. Segundo o registro analisado a Unidade Geral de vinculação do projeto é a Pró-Reitoria de Extensão – PR5, e a Unidade de Origem é a Coordenação de Formação Acadêmica da Extensão – COFAEX. Ele consiste na realização de encontros presenciais com profissionais, que atuam na educação básica nos municípios da Região Serrana do Rio de Janeiro, e estudantes dos cursos de formação de professores, da mesma região, obedecendo a uma dinâmica de grupos de trabalhos direcionados a quatro temas: formação de professores, currículo, avaliação e função social da escola pública. Além dos encontros para debates há também atividades para fomentar as discussões que são disponibilizadas em um ambiente virtual de aprendizagem.

Dentre as cinco entradas para a formação de professores propostas por Nóvoa (2017) esse projeto mostrou aproximações com quatro delas pela relação que

⁵⁵ Esclarecemos que esta construção teórica, elaborada com base nas contribuições de Nóvoa, não tem por finalidade validar ou não as informações adquiridas, embora tais contribuições sejam relevantes para o desenvolvimento dessa pesquisa, tendo em vista os objetivos delineados e as justificativas apresentadas.

estabelecemos entre a análise do registro de seu formulário síntese e as categorias prévias formuladas a partir de nossos estudos de Nóvoa (2017). A primeira aproximação marcada, que para nós indica a potencialidade do projeto em desenvolver a **Interposição Profissional**, diz respeito à presença de outros professores. Essa presença articula-se com uma das categorias relacionadas ao desenvolvimento dessa posição. Compreendemos a partir da leitura do formulário que sintetiza a proposta do projeto que existe uma perspectiva na qual os professores são não apenas público objeto da ação, mas têm papel de sujeitos nos debates. A ação não foi proposta para eles, mas com eles, já que o avanço das atividades, presenciais e a distância, foram propostos para transcorrerem de acordo com o envolvimento e participação desses profissionais.

Percebemos potencialidades para o desenvolvimento da **Composição Pedagógica** por meio da identificação da articulação da proposta com uma das categorias previamente estabelecidas para essa posição, que trata da valorização do conhecimento profissional de outros professores. Observemos o seguinte trecho na proposta do projeto:

Em um contexto histórico de subinvestimentos na educação pública são muitos os desafios que se colocam para os profissionais da educação básica e para a universidade hoje. Desafios para os quais a relação universidade-escola básica pode trazer significativa contribuição, articulando os saberes construídos na experiência profissional de ensino em todos os segmentos e ao conhecimento científico produzido nestes espaços.⁵⁶

De acordo com esse fragmento percebemos que a proposta firma uma posição de valorizar o conhecimento profissional de outros professores quando chama esse conhecimento de “saberes construídos na experiência profissional”. Compreendemos que a concepção defendida nesse excerto se constrói em uma perspectiva que aponta que a relação universidade-escola básica pode contribuir para o enfrentamento dos desafios da educação pública mediante a articulação e integração da investigação científica e da cultura profissional (NÓVOA, 2009). Assim, coloca o conhecimento construído a partir da experiência profissional em um nível de igual importância ao conhecimento científico produzido nas universidades, propondo articulação entre eles via ação de extensão.

Em se tratando do desenvolvimento da **Recomposição Investigativa** a dinâmica de pesquisa com sua análise, registro, reflexão e acúmulo de conhecimentos para renovação de práticas não pode ser deixada de lado. De acordo com o registro desse

⁵⁶ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

projeto os encontros obedecem a uma dinâmica em que a reflexão e o registro têm sua importância, o que nos demonstra seu potencial para o desenvolvimento da referida posição. Isso foi possível ser observado a partir do seguinte parágrafo:

Será um encontro mensal sendo o primeiro formado por uma aula inaugural e uma mesa de debates, pela manhã e grupos de trabalho sobre o tema em debate à tarde. Os demais encontros têm o formato de mesas temáticas pela manhã e grupos de trabalhos na parte da tarde para consolidação dos documentos produzidos sobre o tema pela manhã e formulação de questões de conexão com o tema subsequente para a divulgação de um documento motivador do debate.⁵⁷

A última das quatro posições potencialmente desenvolvidas nos estudantes de Pedagogia que participam da realização desse projeto de extensão, compreendidas por nós a partir das relações que estabelecemos com as categorias prévias, é a **Exposição Pública**. Existem alguns fragmentos encontrados no registro dessa ação que denotam sua relação com alguns aspectos fundamentais dessa posição. A primeira categoria observada no projeto que podemos sinalizar é o desenvolvimento de consciência crítica, percebido pelo trecho:

Dessa forma, os encontros abordarão temas que são parte da vida dos profissionais de educação em seu cotidiano de ação, como a formação continuada, o Currículo, a Avaliação e a Função Social da Escola. Pensar esses temas é um importante exercício de reflexão, que só faz sentido com a participação dos sujeitos envolvidos diariamente nesses processos.⁵⁸

O simples fato de existir um espaço de debate sobre temas pertinentes à profissão docente, ocupado por professores em exercício, já se consolida como uma forma de estímulo ao desenvolvimento de consciência crítica acerca da educação e da profissão. Outra categoria relacionada ao desenvolvimento dessa posição diz respeito a proporcionar espaços de expressão das diferenças e deliberação conjunta. Além das partes do registro do projeto que garantem seus espaços de debate, esses espaços são pensados para articularem diferentes participações como demonstra o seguinte trecho:

Além do mais, a proposta prima pela busca de articulação de profissionais que atuam junto à educação básica e os profissionais da educação básica que já atuam em projetos, programas e outros espaços de formação integrados com as universidades.⁵⁹

⁵⁷ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 06.

⁵⁸ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

⁵⁹ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

Compreendemos mais uma vez a Exposição Pública sendo firmada, tomando como base o seguinte fragmento:

Debate em Educação – Região Serrana é uma iniciativa que marcará um espaço privilegiado de diálogo entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e Escolas Públicas de Ensino Básico da Região Serrana, possibilitando aos profissionais de educação que atuam nessas escolas a participação na construção do Complexo de Formação de Profissionais da Rede Pública de Ensino Básico.⁶⁰

O trecho citado demonstra a potencialidade que a participação em ações de extensão como o projeto Debates em Educação – Região Serrana possui para desenvolver a Exposição Pública pelo seu compromisso em permitir a participação mais ampla da sociedade na construção de uma política de formação de professores da universidade pública.

Com base na análise desse projeto de extensão, foi possível estabelecer uma relação entre as posições firmadas no formulário que sintetiza essa proposta e as posições para a formação docente segundo Nóvoa (2017). Observamos indícios que demonstram que a **Interposição Profissional**, a **Composição Pedagógica**, a **Recomposição Investigativa** e a **Exposição Pública** têm nesse projeto seus desenvolvimentos favorecidos. Contudo, as categorias estabelecidas como indicativas do favorecimento do desenvolvimento da **Disposição Pessoal**, como definidas no quadro 17, não foram observadas na leitura do documento de registro dessa proposta. Mesmo assim, concluímos que a participação na realização desse projeto pode ser potencialmente contributiva para a formação docente.

Identificamos que o fato dessa proposta não posicionar o estudante de Pedagogia que dela participa na sala de aula e na vivência na escola, para dar-lhe um primeiro conhecimento da profissão, encontrando sua maneira de ser professor com outros professores no dia a dia profissional apresenta-se como obstáculo para o alcance do objetivo principal desta pesquisa. Defendemos com apoio de Cruz e Arosa (2014) que o ensino é a base da formação do pedagogo docente, que se afirma, nesse curso, enquanto formação do professor. Nesse sentido, ao objetivarmos compreender como a extensão universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente, no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ, decidimos, para fins desta pesquisa, não considerar os sujeitos participantes desse projeto como colaboradores.

⁶⁰ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

4.2.3 Educação Física na Perspectiva Inclusiva 2018

Este projeto de extensão é coordenado por uma docente da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. Desta forma, a Unidade Geral ao qual é vinculado é o Centro de Ciências da Saúde – CCS e a Unidade de Origem a Escola de Educação Física e Desportos – EEFD. O formulário analisado corresponde ao registro da ação no Edital RUA 2018-2, usado como recadastramento, uma vez que se trata de uma iniciativa que começou em 2013 por uma demanda de formação de professores do Clube Escolar do Fundão⁶¹ que objetivava tratar especificamente as questões em torno das deficiências físicas e inclusão da educação física escolar.

As atividades do projeto não se resumem apenas aos professores formados, mas também aos alunos das escolas envolvidas e suas famílias, que participam em festivais de inclusão e atividades de cine debate sobre o tema. Acontece em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar – LEPIDEFE, contando com a participação de estudantes de graduação da EEFD e também de estudantes de graduação de outros cursos que tenham interesse, inclusive os de Pedagogia, bem como com a participação de professores da Rede Municipal de Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME RJ. Essas duas parcerias já dão indícios das potencialidades que o projeto demonstra para desenvolver tanto a **Recomposição Investigativa** por meio da sua relação com a pesquisa, quanto a **Exposição Pública** mediante a construção de políticas públicas de formação.

Permitir a participação mais ampla da sociedade, categoria previamente estabelecida com base em Nóvoa (2017) para observarmos o favorecimento do desenvolvimento da Exposição Pública, aparece marcado na posição firmada pelo projeto, podendo ser destacado pelo seguinte trecho:

Além das atividades cotidianas semanais, ainda temos produtos do projeto festival inclusivo e cine debate que reúne professores, alunos e núcleos familiares ligados à escola, além de estudantes e professores da UFRJ em prol de incentivar discussões e práticas inclusivas.⁶²

Esse trecho nos leva à compreensão de que a participação dos núcleos familiares junto às discussões dos estudantes e professores da UFRJ indica o compromisso do

⁶¹ Escola pública municipal localizada na Cidade Universitária.

⁶² FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

projeto em abrir espaço para a participação da sociedade na educação física escolar, sinalizando sua relação reflexiva sobre a realidade que permite não apenas a análise, mas também a proposição de ações que objetivam mudanças necessárias.

No entanto, a posição que compreendemos ser mais marcada nesse projeto é a **Composição Pedagógica**. Destacamos dois fragmentos que nos permitem compreender a potencialidade que a participação em um projeto de extensão como esse possui para desenvolver essa posição nos professores em formação inicial:

Depois de findado o curso, surgiu a ideia de elaborarmos o projeto de extensão que acontece desde março de 2015 e tem como objetivo proporcionar ações mais inclusivas nas aulas de educação física, considerando a diversidade de alunos participantes. Os bolsistas do projeto acompanham todas as aulas juntamente com os professores, com atividades de manhã e à tarde.⁶³

Esse primeiro destaque mostra a posição firmada pelo projeto para desenvolver maneiras pelas quais o professor em formação inicial encontre sua maneira de ser professor com outros professores. Com base em Nóvoa (2017) estabelecemos esse aspecto como uma das categorias estabelecidas para indicar o favorecimento do desenvolvimento da **Composição Pedagógica**. Observemos agora o segundo destaque:

Assim, no sentido de unir a enorme experiência dos professores da escola com nosso olhar inclusivo sobre essas questões apontadas, nasceu a ideia do projeto de extensão no qual atuamos em parceria para melhor lidar com a diversidade presente e as múltiplas necessidades dos alunos.⁶⁴

Nesse trecho percebe-se claramente que o projeto firma uma posição de valorizar o conhecimento profissional de outros professores, sendo esse um aspecto fundamental para o desenvolvimento da **Composição Pedagógica** necessária à formação de professores na contemporaneidade.

Pela análise desse projeto de extensão, foi possível estabelecer uma relação entre as posições firmadas por essa proposta e as posições para a formação docente segundo Nóvoa (2017). Observamos indicações que demonstram que a **Composição Pedagógica**, a **Recomposição Investigativa** e a **Exposição Pública** têm nesse projeto seus desenvolvimentos favorecidos. Contudo, as categorias estabelecidas como indicativas do favorecimento do desenvolvimento da **Disposição Pessoal**, e da **Interposição Profissional**, como definidas no quadro 17, não foram observadas na leitura do documento de registro dessa proposta. Mesmo assim, concluímos que a

⁶³ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

⁶⁴ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

participação na realização desse projeto pode ser potencialmente contributiva para a formação docente.

Contudo, considerando que este estudo busca compreender como a extensão universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente, no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ, decidimos não considerar os sujeitos participantes desse projeto como colaboradores desta pesquisa, uma vez que o projeto encaminha sua abordagem para a formação do professor de Educação Física mais especificamente.

4.2.4 Formação de Professores da Educação Infantil – Entre Práticas e Propostas Pedagógicas

Este projeto de extensão está vinculado ao CFCH e à Faculdade de Educação, e é coordenado por uma professora da Faculdade de Educação da UFRJ. O registro da ação analisado encontra-se ligado ao Edital RUA 2018-2, e declara ser um dos projetos vinculados ao Programa Articulado Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular. É um projeto que firma uma posição de articulação entre a formação continuada de professores em exercício nas instituições municipais de Educação Infantil do Rio de Janeiro e a formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ. Sua realização compreende atividades para a discussão de práticas e para o planejamento pedagógico, com vistas a uma reflexão e alteração das práticas pedagógicas, por intermédio do diálogo estabelecido entre os professores das escolas, os graduandos da Pedagogia e os professores da universidade.

Nesta perspectiva, uma posição claramente firmada por esse projeto é a **Interposição Profissional**. Podemos citar três das categorias previamente estabelecidas para essa análise, que se articulam com o favorecimento do desenvolvimento dessa posição na formação inicial, a saber: a presença de outros professores, a vivência das instituições escolares e o reconhecimento do papel e da função formadora dos professores das escolas. Apenas a presença de professores em efetivo exercício não garante que estes sejam compreendidos pela dinâmica do projeto como formadores e produtores de conhecimento. Algumas vezes, os professores são entendidos como objetos sobre os quais alguma ação formativa será aplicada. Observamos o trecho a seguir:

O objetivo geral do Projeto é qualificar a formação de professores na e para a Educação Infantil, problematizando práticas, teorias e propostas pedagógicas, provocando encontro e diálogo entre professores em exercício neste campo e deles com alunos do curso de Graduação em Pedagogia, no contexto das pesquisas e construções teórico-práticas que se constituem na Universidade.⁶⁵

Compreendemos que, ao firmar uma posição na qual a articulação da formação continuada e a formação inicial qualifica a formação de professores, o projeto carrega uma marca do reconhecimento do papel e da função formadora dos professores da escola.

Ao mesmo tempo, essa perspectiva também se encontra presente na **Composição Pedagógica**, mediante a observação de outra categoria de análise que está inter-relacionada. A partir da análise do fragmento abaixo podemos compreender a potencialidade da ação para o desenvolvimento da Composição Pedagógica por favorecer que os estudantes do curso de Pedagogia encontrem sua maneira de ser professor, com outros professores.

Os objetivos específicos (que engendram as ações do Projeto) são: — Qualificar a formação inicial dos alunos da Graduação, abrindo espaço de troca com professores regentes no campo da Educação Infantil e oportunizando ampliação do debate sobre práticas/teorias que fundamentam a área; — Fazer convergir a formação inicial (dos graduandos) e a formação continuada (dos professores regentes), no compartilhamento de questões, dúvidas e construção de caminhos teóricos e práticos no trabalho cotidiano.⁶⁶

A potencialidade para o desenvolvimento da **Recomposição Investigativa** é compreendida por nós como marca desse projeto por sua dinâmica em favorecer espaços de diálogo, nos quais é possível analisar sistematicamente o trabalho em colaboração com os colegas e pelo trecho a seguir:

Na atual versão do presente Projeto (em relação ao projeto 2017/2018) as ações centram-se na formação a partir do acompanhamento e discussão das práticas de escolas ligadas ao Complexo de Formação de Professores da UFRJ e parceiras da Prática de Ensino em Educação Infantil, do curso de Pedagogia.⁶⁷

Por fim, considerando o objetivo específico “Oportunizar a atualização teórica e reflexão crítica sobre práticas nas instituições públicas de Educação Infantil dos municípios do Estado do RJ”, compreendemos que o desenvolvimento da **Exposição**

⁶⁵ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 07.

⁶⁶ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 07 e 08.

⁶⁷ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

Pública mostra-se potencialmente favorecido com relação a uma das categorias de análise que compreende o desenvolvimento de uma consciência crítica, pela oportunidade dessa reflexão sobre as práticas reais e possíveis que estão presentes no cotidiano das escolas públicas de Educação Infantil do Rio de Janeiro.

Com base na análise desse projeto de extensão, foi possível estabelecer uma relação entre as posições firmadas no texto que compõe sua proposta e as posições para a formação docente segundo Nóvoa (2017). Observamos indícios que demonstram que a **Interposição Profissional**, a **Composição Pedagógica**, a **Recomposição Investigativa** e a **Exposição Pública** têm nesse projeto seus desenvolvimentos favorecidos. Contudo, as categorias estabelecidas como indicativas do favorecimento do desenvolvimento da **Disposição Pessoal**, como definidas no quadro 17, não foram observadas na leitura do documento de registro dessa proposta. Ainda assim, podemos compreender suas potencialidades para a formação docente dos estudantes do curso de Pedagogia envolvidos em sua realização, principalmente por se tratar da Educação Infantil, que configura uma especificidade da formação do professor oriundo desse curso. Deste modo, escolhemos considerar os sujeitos participantes desse projeto como colaboradores desta pesquisa, para aprofundarmos nossa compreensão sobre as contribuições da extensão para a formação do professor no âmbito do curso de Pedagogia, em suas perspectivas.

4.2.5 Núcleo de Atividades de Iniciação à Docência: Formação de Professores no Espaço Escolar

Este é um projeto que acontece fora do município do Rio de Janeiro. A Unidade Geral ao qual está vinculado é o CCS e a Unidade de Origem (vínculo funcional do proponente e coordenador da proposta) o Núcleo de Pesquisas Ecológicas de Macaé – NUPEM, portanto envolve escolas localizadas em Macaé e os estudantes de graduação desse campus da UFRJ. Apesar de não ser um projeto ligado à Faculdade de Educação decidimos analisá-lo por demonstrar abertura para a formação docente já no título da ação, indicando seu direcionamento para a formação de professores e a valorização do espaço escolar como lócus de produção de saberes e de formação. Seu registro está ligado ao Edital RUA 2018-2, porém, apesar de ser obrigatório para todo proponente vincular sua ação a algum programa institucional ou articulado, não informa vinculação a nenhum programa.

Trata-se de um projeto que desenvolve ações práticas e de planejamento, com frequência semanal, em escolas da rede pública de Macaé, com o objetivo de oferecer campo de iniciação à docência para os licenciandos em Ciências Biológicas. No formulário síntese de registro, a proposta desse projeto de extensão é apresentada como uma forma de ampliar para mais alunos as oportunidades de formação oferecidas pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, ou seja, propõe adaptar para um projeto de extensão alguns dos princípios do programa que contribuem para a formação inicial de professores.

A análise do registro do projeto revelou, por meio de alguns trechos que serão destacados aqui, sua relação com a posição da **Disposição Pessoal**. Esta foi por nós compreendida a partir da articulação que estabelecemos com três categorias previamente estabelecidas e observadas em alguns fragmentos, como o que segue:

O objetivo do projeto é ampliar o contato dos licenciandos com o espaço escolar proporcionando experiências com o ensino de Ciências e Biologia, em períodos anteriores ao do estágio supervisionado, que só ocorre no último ano do curso.⁶⁸

Compreendemos a partir desse trecho que o projeto busca firmar uma posição no sentido de dar um primeiro conhecimento da profissão docente aos professores em formação inicial, via extensão universitária, antes mesmo do período de estágio obrigatório curricular. Sabemos que essa iniciativa tem potencialidade para desenvolver a Disposição Pessoal por colocar o graduando na posição de professor.

A proposta do projeto afirma ainda que “Os licenciandos terão oportunidades de desenvolver as propostas de aulas e aplicá-las com as turmas regulares, auxiliando o professor e adquirindo experiência docente”.⁶⁹ Esse aspecto do projeto relaciona-se às demais categorias estabelecidas como favorecedoras do desenvolvimento da Disposição Pessoal (quadro 17), visto que, em nossa compreensão, permite verificar se os licenciandos têm condições e predisposições para serem professores a partir de uma avaliação dos professores que acompanham os graduandos e a partir de uma autoavaliação dos próprios professores em formação inicial.

Contudo, destacaremos a palavra “aplicá-las” para provocarmos uma reflexão ancorados pelas perspectivas de Liston e Zeichner (1991), Nóvoa (2009, 2017) e Cruz e Arosa (2014). Com o apoio desses autores defendemos a formação docente que valoriza

⁶⁸ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

⁶⁹ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 06.

a participação e a reflexão em detrimento à reprodução e aplicação técnica. Entendemos que a profissão docente se encontra estruturada sobre uma base técnica, porém tal base se estrutura pela reflexão sobre a prática do trabalho docente em uma relação que se une à teoria em diálogo. Neste sentido, desenvolver propostas e aplicá-las deve estar referenciado à realidade social e prática, e integrado à investigação científica.

Nesse sentido, a presente proposta se justifica como uma tentativa de oferecer aos licenciandos, independentemente do período no curso, oportunidades de vivenciar o espaço escolar e desenvolver os saberes práticos da docência, aplicando os conhecimentos disciplinares específicos e pedagógicos. Nosso intuito, com essa proposta, é contribuir para a formação de um profissional da educação que seja pautado pela vivência do contexto escolar integrado às discussões e reflexões do campo educacional.⁷⁰

Ao longo do ano letivo os licenciados participantes do projeto serão orientados pelo coordenador do projeto e demais membros da equipe, assim como por professores da escola que receberão o projeto. Dessa forma, pretendemos fazer uma integração entre os saberes acadêmicos, escolares e práticos na formação dos licenciandos à medida que eles possam ter oportunidade de desenvolver propostas de inovações pedagógicas baseadas nas experiências e evidências da realidade escolar, dando sentido e aplicabilidade aos conceitos das áreas específicas e o conhecimento acadêmico da área da educação e ensino de ciências.⁷¹

A **Interposição Profissional** mostra-se firmada nesse projeto por três perspectivas articuladas com as categorias previamente estabelecidas para essa análise e observada a partir dos excertos destacados. A primeira delas é pela presença de outros professores, a segunda é a vivência das instituições escolares, a terceira e última trata do reconhecimento do papel e da função formadora dos professores em efetivo exercício nas escolas, percebida como fator importante nesse fragmento retirado do registro do projeto.

Considerando-se essa proposta compreendemos que aos licenciandos será dada a oportunidade de encontrar sua maneira de ser professor com outros professores, ao mesmo tempo que esse conhecimento escolar e prático, dos profissionais professores das escolas, é valorizado nesse percurso formativo. Lembramos que esses aspectos mencionados, compreendem nossas categorias de análise e firmam a posição da **Composição Pedagógica**, e que essa mesma posição também é firmada a partir de uma relação em que seja possível julgar e decidir no dia a dia profissional, lidando com situações de relação humana. Esse último aspecto também foi compreendido na análise do projeto como podemos exemplificar com o trecho a seguir:

⁷⁰ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

⁷¹ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 06.

Por meio de uma interação com os professores e alunos das redes municipal e estadual, os licenciandos poderão pôr em prática abordagens dialógicas e interacionistas para o ensino de Ciências e Biologia, explorando práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras.⁷²

Sendo esse um projeto de extensão que obrigatoriamente contempla a diretriz da relação entre ensino e pesquisa, observamos especificamente pelo fragmento a seguir a potencialidade para desenvolver a **Recomposição Investigativa** que o projeto possui:

Nesse processo, os licenciandos irão integrar as dimensões de pesquisa e ensino em suas atividades extensionistas à medida que mobilizarão e produzirão conhecimentos no campo da educação em Ciências que serão compartilhados e ensinados para os alunos da rede de educação básica.⁷³

Nesse trecho destacado, percebemos que registrar, refletir, acumular conhecimentos e renovar práticas fazem parte de uma posição firmada pelo projeto e são potencialmente favorecedoras do desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial.

Pela análise desse projeto de extensão, foi possível estabelecer uma relação entre as posições firmadas por essa proposta e as posições para a formação docente segundo Nóvoa (2017). Observamos indicações que demonstram que a **Disposição Pessoal**, a **Interposição Profissional**, a **Composição Pedagógica** e a **Recomposição Investigativa** têm nesse projeto seus desenvolvimentos favorecidos. Contudo, as categorias estabelecidas como indicativas do favorecimento do desenvolvimento da **Exposição Pública** como definidas no quadro 17, não foram observadas na leitura do documento de registro dessa proposta. Mesmo assim, concluímos que a participação na realização desse projeto pode ser potencialmente contributiva para a formação docente no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ em Macaé.

Considerando que este estudo busca compreender como a extensão universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente, no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ, decidimos não considerar os estudantes participantes desse projeto como colaboradores desta pesquisa, uma vez que o projeto encaminha sua abordagem para a formação do professor de Ciências Biológicas mais especificamente. No entanto, a perspectiva do coordenador da ação enquanto formador

⁷² FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

⁷³ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 04.

de professores, e representante de Macaé no Complexo de Formação de Professores, foi considerada.

4.2.6 Formação de Professores: Infância, Adolescência e mal-estar na Escolarização

Este projeto está registrado no Edital RUA 2016 sob a coordenação de uma professora da Faculdade de Educação, portanto, está vinculado ao CFCH. Pertence ao conjunto de ações vinculadas ao Programa Articulado Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular e tem como local de realização cinco escolas públicas do município de Rio de Janeiro, incluindo entre elas o Colégio de Aplicação da UFRJ. Sua proposta alia educação e saúde em um projeto de formação de professores realizado em parceria com o Núcleo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, as Faculdades de Educação da UFRJ e da UFF, e o Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência – SPIA do Instituto de Psiquiatria da UFRJ, o IPUB. A realização dessa ação envolve a ida dos estudantes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas nas escolas participantes para ter acesso, intervir, acompanhar e participar de seu cotidiano, ao passo que para as escolas e seus professores é oferecida formação continuada e acesso às discussões com os profissionais da área médica que atendem seus alunos, visando uma parceria universidade-escola em torno de aspectos que envolvam as “dificuldades de aprendizagem”.⁷⁴

Apesar de esse projeto contar com a presença de outros professores e oferecer aos estudantes de Pedagogia uma vivência nas escolas, a sua proposta não tem como foco posicionar o professor em exercício efetivo como formador para esse estudante. Há uma relação de formação estabelecida, porém esta não reconhece o papel e a função formadora do professor da escola para o percurso profissional desse estudante enquanto professor em formação inicial, por não se tratar de um projeto que assume o ensino como foco. Neste sentido, não compreendemos que o desenvolvimento da **Interposição Profissional** é favorecido uma vez que não há valorização do papel e função formadora do professor experiente. Apesar de apresentar ao graduando de Pedagogia um espaço de convívio com a escola e com os professores profissionais que nela atuam, esse espaço

⁷⁴ Essa expressão aparece entre aspas no registro do projeto.

focaliza as questões sobre o ensino como base da formação profissional do estudante que participa do projeto.

Com a análise do registro foi possível identificar duas marcas mais firmadas pela sua proposta que têm potencialidades para favorecer o desenvolvimento de duas posições. A primeira, a **Recomposição Investigativa**, pode ser desenvolvida a partir da perspectiva de pesquisa assumida pelo projeto. Sobre a metodologia do projeto destacamos o seguinte fragmento:

Utiliza o método da conversação articulado à pesquisa-intervenção. Entrelaça-se ao projeto de pesquisa Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação, situando-se mais estreitamente no polo do diálogo entre as instituições participantes e a escola.⁷⁵

Esse trecho nos permite compreender que o projeto favorece a incorporação de uma dinâmica de pesquisa na rotina da profissão, o que se relaciona com uma das categorias previamente estabelecidas para a análise do favorecimento da **Recomposição Investigativa**, com base em Nóvoa (2017).

A proposta do projeto descreve ainda que este:

Visa uma cooperação de “mão dupla”: por um lado os professores em formação vão ter acesso às escolas, intervindo, acompanhando e participando do seu cotidiano; por outro as escolas participantes terão formação continuada a partir do acesso às discussões dos profissionais médicos, psicólogos, fonoaudiólogos que estão atendendo seus alunos, efetivando-se desta forma um intercâmbio efetivo entre os participantes.⁷⁶

O fragmento destacado nos permite compreender que o projeto firma uma posição de proporcionar espaços de expressão das diferenças e de deliberação conjunta. Essa característica corresponde a uma das categorias estabelecidas para a observação do favorecimento do desenvolvimento da **Exposição Pública**.

Com base na análise desse projeto de extensão, foi possível estabelecer uma relação entre as posições firmadas no formulário que sintetiza essa proposta e as posições para a formação docente segundo Nóvoa (2017). Observamos indícios que demonstram que a **Interposição Profissional**, a **Recomposição Investigativa** e a **Exposição Pública** têm nesse projeto seus desenvolvimentos favorecidos. Contudo, as categorias estabelecidas como indicativas do favorecimento do desenvolvimento da **Composição Pedagógica** e da **Disposição Pessoal**, como definidas no quadro 17, não

⁷⁵ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

⁷⁶ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 05.

foram observadas na leitura do documento de registro dessa proposta. Mesmo assim, concluímos que a participação na realização desse projeto pode ser contributiva para a formação do estudante oriundo do curso de Pedagogia por estar articulada com fazeres e saberes outros da educação que não são objetivamente da docência.

Essa é uma proposta que não posiciona o estudante de Pedagogia que dela participa na sala de aula e na vivência na escola, para dar-lhe um primeiro conhecimento da profissão, encontrando sua maneira de ser professor com outros professores no dia a dia profissional. Deste modo, não corrobora com a defesa desta pesquisa que se apoia em Cruz e Arosa (2014) ao compreender o ensino como a base da formação do pedagogo docente. Nesse sentido, por pretendermos compreender como a extensão universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente, no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ, decidimos, para fins desta pesquisa, não considerar os sujeitos participantes desse projeto como colaboradores.

4.2.7 O Trabalho com Imagem e Texto na Educação Contemporânea

Este projeto, registrado no Edital RUA 2017-1, está vinculado à Unidade Geral CFCH e à Unidade de Origem Faculdade de Educação – FE, e sua coordenação é feita por uma professora dessa unidade. Pertence ao conjunto de ações relacionadas ao Programa Articulado Expressões e Linguagens: Saberes em Movimento, e sua realização abrange o município do Rio de Janeiro. O seu objetivo principal é formar professores para trabalharem pedagogicamente com a imagem e o texto na escola, aproveitando o que dispõe as diversas tecnologias contemporâneas. Demonstra abertura para que estudantes do curso de Pedagogia envolvam-se nesse projeto, tanto nas ações localizadas nas escolas, quanto no grupo de pesquisa ligado ao Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – LECAV da UFRJ. O projeto abrange cursos, oficinas, acompanhamento de professores em sala de aula e realização de atividades artísticas, em que acontecem estudos, debates e construções de estratégias pedagógicas com imagens, textos e as tecnologias que os suportam.

Conseguimos identificar dois aspectos que podem ser relacionados com duas posições. O registro do projeto diz que um de seus objetivos é “Promover a aproximação dos alunos de licenciatura com a atuação profissional do professor e a

articulação teoria e prática na ação pedagógica”.⁷⁷ Consideramos esse fragmento como um indicativo da potencialidade do projeto para o desenvolvimento da **Composição Pedagógica**, uma vez que uma das categorias de análise previamente estabelecidas que indica o favorecimento dessa posição diz respeito a encontrar sua maneira de ser professor com outros professores. Encontramos nesse objetivo correspondência com essa categoria, no entanto, não identificamos as perspectivas que medeiam essa aproximação. Defendemos que a perspectiva dialógica da extensão (NOGUEIRA, 2000; FORPROEX, 1987), e a integração da investigação científica à cultura profissional (NÓVOA, 2009) balizem tal proximidade.

Observamos o seguinte trecho:

Os bolsistas têm a possibilidade de aprimorar sua formação em diferentes competências as quais integram ensino, pesquisa e extensão, pois atuam nas escolas, nos cursos e oficinas, na pesquisa, produzindo artigos, participando das ações de coordenação e elaboração, aprendendo sobre gestão de projetos, construindo propostas que envolvam sua área de competência e formação específica, além de desenvolver habilidades de trabalho em equipe e troca com profissionais de diferentes áreas de saber.⁷⁸

Concordamos que integrar ensino, pesquisa e extensão pela atuação nas escolas em cursos e oficinas (ensino-extensão), pela produção de artigos (pesquisa-extensão), e pela participação em projetos que promovam trabalho em equipe e troca entre diferentes saberes (ensino-pesquisa-extensão), é potencialmente formador. Porém, as perspectivas e concepções de base que determinam as formas de construção dessas relações não se encontram evidenciadas no formulário que registra esse projeto.

Concluimos pela análise desse projeto de extensão que não foi possível estabelecer muitas relações entre as posições firmadas por essa proposta e as posições para a formação docente segundo Nóvoa (2017). Assim, por pretendermos compreender como a extensão universitária pode contribuir para a formação docente dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ enquanto favorecedora do desenvolvimento das (dis) posições, decidimos, para fins desta pesquisa, não considerar os sujeitos participantes desse projeto como colaboradores.

⁷⁷ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 03.

⁷⁸ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 07.

4.2.8 Águas no Planejamento Municipal: Discutindo a Educação Ambiental na Gestão de Bacias Hidrográficas no Médio Vale do Paraíba do Sul e na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

Este trata-se de um projeto que vem sendo desenvolvido desde 2009, de abrangência regional, realizado nos municípios de Volta Redonda, Niterói e Rio de Janeiro. Está vinculado ao Programa Articulado Educação Pública, Formação Permanente e Educação Popular e sua coordenação pertence a uma professora que faz parte da equipe do CAP UFRJ. Portanto, a Unidade de Origem do projeto é o CAP, e a Unidade Geral o CFCH. O registro analisado está ligado ao Edital RUA 2018-2, e no documento são declaradas parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda/RJ e a Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, o que garante um acesso mais livre às escolas e professores dessas redes para os momentos de formação realizados no próprio Colégio de Aplicação.

De acordo com a proposta, o projeto segue uma abordagem transdisciplinar baseada na visão da identidade cultural, no diálogo entre saberes múltiplos e na valorização da cidadania, a partir de uma ação que se concretiza por duas vertentes: em uma o cerne é a reflexão permanente sobre o ensino nas escolas, e a outra é voltada para a formação continuada do professor. Quando se refere à escola considera as públicas, de Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos. Suas atividades envolvem o desenvolvimento de oficinas pedagógicas, elaboração e difusão de materiais didáticos, realização de cursos e eventos.

Por se tratar de um projeto que alia a educação ambiental e a formação de professores escolhemos o seguinte trecho da proposta para exemplificar tal relação:

Esta perspectiva envolve-se com diversos aspectos relacionados à percepção e à construção de ideias, valores e atitudes ligados ao ambiente, e leva-nos a pensar a escola como um espaço formador de identidades individuais e socioambientais, ou seja, lançando como desafio o processo de repensar a escola como um espaço plural e de ação comunitária.⁷⁹

Compreendemos a partir do fragmento destacado que o projeto possui potencialidades para o desenvolvimento da **Exposição Pública** ao firmar uma posição que permite proporcionar espaços de expressão das diferenças e deliberação conjunta, ao mesmo tempo que acolhe uma participação mais ampla da sociedade na escola e na

⁷⁹ FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj, p. 09.

realização da proposta, pela defesa da escola como um espaço plural e de ação comunitária. Essas características encontram articulação com as categorias previamente estabelecidas para análise dos documentos, e que, com base em Nóvoa (2017), favorecem o desenvolvimento dessa posição.

Pelos mesmos motivos esclarecidos no projeto anterior, decidimos não considerar os sujeitos participantes deste projeto como colaboradores para esta pesquisa.

4.2.9 O que a perspectiva dos documentos nos revela?

Enfatizamos mais uma vez que a análise dos projetos escolhidos foi realizada sobre um registro único, ligado a um edital específico, e que se trata de uma proposta de realização, ou seja, um planejamento, e não de um relatório sobre o projeto realizado.

A exemplo dos programas, também os projetos demonstraram, todos eles, suas potencialidades para o desenvolvimento da **Recomposição Investigativa**, e, considerando suas incursões nas comunidades com participação ampla da sociedade, a **Exposição Pública** igualmente. Pela particularidade de projetos serem ações com registros mais detalhados que programas, foi possível observarmos indícios que nos permitiram relacioná-los com outras posições. Assim, percebemos que a maioria dos projetos analisados favorece o desenvolvimento da **Composição Pedagógica** e da **Interposição Profissional** na formação inicial dos estudantes de Pedagogia que participam de sua realização. São propostas que valorizam os saberes dos professores que atuam na educação básica, reconhecendo que estes possuem um papel de grande importância para a formação inicial e que são produtores de um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2017) que deve ser igualmente valorizado. Percebemos que a concepção que fundamenta os projetos que firmam essas posições é baseada em uma epistemologia que, por si só, é democrática e envolve respeito e articulação entre praticantes, acadêmicos e comunidades (ZEICHNER, 2010), em prol de melhorias sociais e impacto na formação inicial dos estudantes.

Apenas dois projetos demonstraram potencialidades para favorecer o desenvolvimento da **Disposição Pessoal**. O diferencial é que se tratam de propostas que descrevem momentos planejados para dar ao estudante de Pedagogia um primeiro conhecimento da profissão mediante situações de regência e regência compartilhada. Também contam com “espaços e tempos que permitem um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (NÓVOA, 2017, p. 1121), como planejamentos

e avaliações coletivas, rodas de conversa, entre outros. Nesse movimento, favorecem que uma predisposição para ser professor transforme-se em uma disposição, para que o caminho de aprender a ser professor esteja firmado.

A partir da análise dos registros dos programas e projetos selecionados, e das relações com o desenvolvimento das posições para a formação de professores (Nóvoa, 2017) que estabelecemos, prosseguimos nosso caminho analítico voltando nosso foco para os sujeitos envolvidos. Para a seleção desses sujeitos optamos por entrevistar aqueles que estivessem envolvidos na equipe de realização dos três programas analisados e de três dos oito projetos. O critério para a seleção dos projetos levou em consideração a observação do maior número de posições para a formação de professores potencialmente desenvolvidas por eles, a partir da análise dos registros, para que pudéssemos compreender se, para além das propostas, as respostas dos sujeitos participantes da realização dessas ações nos indicariam articulações com as posições. Portanto, escolhemos entrevistar os sujeitos envolvidos na realização dos seguintes programas e projetos:

1. Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica — PROGRAMA DE EXTENSÃO;
2. CINEAD: Cinema para aprender e desaprender — PROGRAMA DE EXTENSÃO;
3. Programa Integrado da UFRJ para a Formação de Jovens e Adultos — PROGRAMA DE EXTENSÃO;
4. Conversas entre professores: alteridades e singularidades — PROJETO DE EXTENSÃO;
5. Núcleo de Atividades de Iniciação à Docência: Formação de Professores no Espaço Escolar — PROJETO DE EXTENSÃO;
6. Formação de Professores da Educação Infantil – Entre Práticas e Propostas Pedagógicas — PROJETO DE EXTENSÃO.

Desta forma, dedicaremos o próximo capítulo a compreender o desenvolvimento das posições para a formação de professores, via extensão universitária, pela perspectiva dos sujeitos envolvidos na realização das citadas ações, buscando por meio de suas falas estabelecer relações entre as posições narradas e as posições para a formação docente.

CAPÍTULO 5

AS POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS (PRÉ) (DIS) POSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

O presente capítulo objetiva apresentar as potencialidades que ações de extensão universitária possuem para favorecer o desenvolvimento das posições para a formação de professores (NÓVOA, 2017), no contexto do curso de Pedagogia, pela perspectiva dos sujeitos participantes da realização destas. Para isso, partimos da análise dos registros das ações de extensão para compreendermos as potencialidades que elas possuem para contribuir no desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente, e, nesse caminho, também compreendemos quais delas demonstram mais potencialidades para o desenvolvimento das posições. Decidimos, portanto, considerar esses dados para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados. Assim, entramos em contato com os coordenadores dos três programas de educação registrados, por serem modalidades de ações abrangentes e que englobam uma variedade de projetos, cursos e eventos de extensão, e, também entramos em contato com os coordenadores dos três projetos de extensão que apresentaram, a partir das análises de seus registros, mais elementos que relacionam seus projetos com o desenvolvimento das posições para a formação de professores.

O contato com os coordenadores foi realizado pelo envio de mensagens para os endereços eletrônicos registrados no formulário-síntese de cada proposta. Enviamos, então, uma breve descrição da proposta da pesquisa, o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 04) e nosso contato telefônico. Desta forma, conseguimos agendar as datas e horários para que as conversas acontecessem presencialmente. Apenas uma das entrevistas precisou acontecer a distância, com o auxílio da internet, visto que a coordenadora de um dos programas se encontrava fora do país para seu Pós-doutorado. Mesmo assim, ela foi feita em tempo real com o uso do aplicativo WhatsApp.

As entrevistas com os coordenadores dos programas e projetos foram feitas antes das entrevistas com os estudantes para que eles próprios nos indicassem os estudantes de Pedagogia envolvidos em suas ações para serem entrevistados. As indicações dos coordenadores foram solicitadas no sentido de nos possibilitar encontrar de forma mais

direta os estudantes envolvidos na realização dessas ações de extensão, que se posicionam dentro de uma perspectiva de participação que, segundo Díaz Bordenave (1987), é um posicionamento crítico e envolvido na tomada de decisões. Ou seja, são estudantes que não apenas são parte, mas também fazem parte e tomam parte. Portanto, contamos com a ajuda dos coordenadores para encontrarmos esses estudantes.

As perguntas formuladas tanto nas entrevistas dos coordenadores quanto na dos estudantes foram semelhantes, e direcionadas para o objetivo de colhermos informações sobre a relação de cada um com a extensão universitária da UFRJ e com o curso de Pedagogia, bem como reunir suas opiniões sobre três questões principais: os motivos que os levaram a se envolverem com a extensão universitária enquanto formadores de professores/professores em formação inicial, a abertura que a extensão universitária proporciona para favorecer o envolvimento em uma perspectiva de participação efetiva, e o diferencial da participação na extensão universitária para a formação de professores no curso de Pedagogia. Com a análise dessas respostas conseguimos estabelecer relações com as posições para a formação de professores.

As entrevistas aconteceram como uma conversa, na qual as respostas às perguntas principais eram desenvolvidas em reflexões que nos possibilitaram apreender questões sobre a relação entre a formação docente e a extensão universitária no curso de Pedagogia. Essas colocações foram geradoras de categorias emergentes, que apoiaram nossa análise, revelando aproximações e distanciamentos. Outros elementos que para nós relacionam-se com o desenvolvimento das posições para a formação do professor na extensão também emergiram das respostas. No entanto, para esses elementos, utilizamos as categorias previamente estabelecidas como favorecedoras do desenvolvimento das posições para a formação de professores, com base em Nóvoa (2017). Lembramos que as perguntas não foram direcionadas para revelar diretamente essas posições, porém, ao estimular os entrevistados a refletirem, percebemos que os aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento foram revelados.

A exemplo de nossa análise dos registros dos programas e projetos de extensão, fizemos para a perspectiva dos sujeitos a leitura de todas as transcrições, destacando os trechos de falas que se relacionavam com as categorias estabelecidas como favorecedoras do desenvolvimento das posições para a formação de professores, com base em Nóvoa (2017), e especificadas no quadro 17, bem como os trechos que se relacionavam com aproximações e distanciamentos apreendidos e formadores de

categorias emergentes. Organizamos o capítulo em duas seções dedicadas aos coordenadores de extensão e aos estudantes de Pedagogia, respectivamente.

5.1 A perspectiva dos coordenadores

Entrevistamos seis coordenadores de ações de extensão, sendo três programas e três projetos. Inicialmente apresentaremos as informações que posicionam cada coordenador na extensão universitária da UFRJ e no curso de Pedagogia. Em seguida mostraremos as aproximações e distanciamentos presentes nas opiniões dos coordenadores sobre as questões principais da entrevista. Por fim, salientaremos as posições para a formação de professores desenvolvidas pela participação em ações de extensão universitária, compreendidas a partir da nossa análise das entrevistas realizadas.

Com o propósito de identificar os sujeitos participantes deste estudo, tecemos uma breve caracterização de cada um/a deles, detendo-nos, nesta parte, nos coordenadores dos programas e dos projetos selecionados.

1. Programa Articulado Complexo de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica é coordenado por uma servidora do quadro técnico-administrativo da UFRJ, que atualmente é assessora técnica da Coordenação de Extensão Universitária do CFCH, e anteriormente trabalhou na Pró-Reitoria de Extensão. A referida servidora também coordena o projeto Debates em Educação – Região Serrana, e fez parte da equipe do primeiro curso Debates em Educação em 2016, bem como das outras edições subsequentes. Seu vínculo com o curso de Pedagogia não se dá pela UFRJ, no entanto é pedagoga de formação e professora do curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada. Neste trabalho, essa coordenadora será referida como Coordenadora 1.

2. CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender é coordenado por uma Professora Associada da Faculdade de Educação, que também é membro do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ – PPGE. Durante a pesquisa de campo encontrava-se fora do Brasil realizando seu Pós-doutoramento. O seu vínculo com a extensão sempre se deu por intermédio desse programa. O seu

vínculo com o curso de Pedagogia da UFRJ se dá enquanto professora da disciplina de Psicologia da Educação. Neste trabalho, essa coordenadora será referida como Coordenadora 2.

3. Programa Integrado da UFRJ para a Formação de Jovens e Adultos é coordenado por uma Professora Associada da Faculdade de Educação. O seu vínculo com a extensão universitária da UFRJ deu-se tanto enquanto funcionária do quadro técnico quanto enquanto docente. Atualmente, além de coordenar o programa, a professora também é a conselheira representante da Faculdade de Educação no Conselho de Extensão Universitária.⁸⁰ O seu vínculo com o curso de Pedagogia da UFRJ se dá enquanto professora da disciplina de Prática e Estágio Supervisionado de Ensino em Educação de Jovens e Adultos. Neste trabalho, essa coordenadora será referida como Coordenadora 3.

4. Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades é coordenado por uma docente da carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT, da UFRJ. Esta também é docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ – PPGE. Seu vínculo com a extensão universitária se dá por meio da coordenação desse projeto há dez anos. Não possui vínculo com o curso de Pedagogia da UFRJ, no entanto é pedagoga de formação e o projeto que coordena recebe graduandos do curso de Pedagogia, garantindo vagas específicas para esses estudantes na equipe de realização. Neste trabalho, essa coordenadora será referida como Coordenadora 4.

5. Núcleo de Atividades de Iniciação à Docência: Formação de Professores no Espaço Escolar é coordenado por um Professor Assistente que atua na licenciatura de Ciências Biológicas no campus Macaé – UFRJ, oferecendo as disciplinas de Didática Geral, Didática Específica e Prática de Ensino. Seu vínculo com a extensão atualmente se dá mediante a coordenação desse projeto; porém foi coordenador de extensão do campus de Macaé em 2013, e enquanto aluno da universidade se envolveu com a extensão universitária como colaborador e bolsista. Não possui vínculo com o curso de

⁸⁰ Instância deliberativa e consultiva superior na UFRJ, sobre a extensão universitária, criada em maio de 2019.

Pedagogia da UFRJ, contudo, atua na formação de professores e está vinculado ao Complexo de Formação de Professores na posição de representante do campus de Macaé. Neste trabalho, esse coordenador será referido como Coordenador 5.

6. Formação de Professores da Educação Infantil – Entre Práticas e Propostas Pedagógicas é coordenado por uma Professora Associada da Faculdade de Educação. Seu vínculo com a extensão universitária se dá por meio da coordenação do projeto e seu vínculo com o curso de Pedagogia da UFRJ se dá enquanto professora das disciplinas de Educação Infantil desse curso. Neste trabalho, essa coordenadora será referida como Coordenadora 6.

Com essas informações percebemos que três entrevistados não possuem vínculo direto com o curso de Pedagogia da UFRJ, no entanto, optamos por manter suas entrevistas como material para esta pesquisa por considerá-los coordenadores de ações representativas da relação entre formação de professores e a extensão universitária, e envolvidos com a formação docente seja pela participação no Complexo de Formação de Professores, seja pela ação de extensão que coordena e recebe licenciandos oriundos do curso de Pedagogia da universidade.

A análise das entrevistas nos permitiu depreender aspectos que emergiram a partir de três eixos, ou categorias, relacionadas às três perguntas feitas aos entrevistados. As próximas seções reúnem essas categorias emergentes, em aproximações e distanciamentos, articulados aos seguintes eixos: i) razões para trabalhar com extensão universitária; ii) a participação dos estudantes na e com a extensão; e iii) diferenciais da extensão para a formação de professores. Utilizamos as colocações dos entrevistados sobre cada um desses aspectos como material sobre o qual aplicamos as lentes das posições para a formação docente (NÓVOA, 2017), compreendendo a partir desse movimento a contribuição da participação em ações de extensão universitária para o desenvolvimento dessas posições na formação inicial docente, no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ, pela perspectiva dos sujeitos.

5.1.1 Razões para trabalhar com Extensão Universitária

Inicialmente buscamos com os coordenadores entrevistados informações sobre os motivos que os levaram a ter a extensão universitária como pauta do trabalho que desenvolvem na universidade. Trabalho este que está estritamente relacionado com a formação de professores e, na maioria dos casos aqui tratados, com o curso de Pedagogia.

Em primeiro lugar, todos os entrevistados justificaram seu envolvimento com a extensão por essa ser uma atividade formativa importante. Pelas palavras da Coordenadora 6:

Eu acho que é porque a extensão é a oportunidade para a gente integrar a formação continuada e formação inicial de uma forma muito fecunda, porque ela é uma ação de intervenção, de discussão, qualificação das práticas dos professores nas escolas, ela é para fora, e, ao mesmo tempo, os nossos alunos em formação inicial podem participar, e podem também se formar nesse processo. Então, a extensão, acho que ela está nessa pauta por ser uma oportunidade de integração de formação continuada e inicial com continuidade, sistematicidade, e materializando esse nosso compromisso em afetar a sociedade, afetar as redes, e não só os nossos alunos em formação inicial.

Uma constatação importante em relação ao reconhecimento da Extensão como atividade formativa refere-se às marcas deixadas pela extensão naqueles que nela e com ela atuaram enquanto estudantes. A Coordenadora 3 e o Coordenador 5 mencionaram seu envolvimento atual com a extensão, enquanto professores, de uma maneira entrelaçada com o envolvimento que já haviam dedicado à extensão, enquanto alunos, na própria graduação, compreendendo que a marca formativa dessa participação no passado contribuiu para marcar uma atuação docente mais próxima dessas atividades pelo conhecimento e reconhecimento de seu potencial.

A segunda categoria que emergiu das falas dos depoentes está relacionada ao compromisso que a carreira docente universitária estabelece com o envolvimento no ensino, na pesquisa e na extensão. Pelas palavras da professora Coordenadora 2:

Então essa pergunta sua eu diria assim, não é mais que minha obrigação, eu não estou fazendo mais do que minha obrigação. Eu tenho um compromisso acadêmico de realizar atividades de ensino, na graduação e na pós-graduação, de pesquisa, que também tenho, e de extensão universitária. É minha obrigação e de qualquer professor universitário brasileiro.

Ambas as Coordenadoras 2 e 4 mencionaram a extensão como parte do tripé que sustenta a profissão. No entanto, mesmo a menção de um compromisso profissional,

firmado no ato da posse em cargo público de docência no ensino superior, não cristalizou o envolvimento dos entrevistados em uma obrigação a ser puramente cumprida. As entrevistadas que deixaram claramente registrado que a extensão deve estar na pauta do trabalho de todos os professores universitários, porém complementaram suas respostas com apontamentos aos motivos formativos que as levam a desenvolver um trabalho que não isole o ensino e a pesquisa, mas que os integre à extensão.

Observamos assim que duas categorias emergiram a partir das respostas dos coordenadores com relação às razões pelas quais dedicam seu trabalho de formador de professores também na extensão universitária: a obrigatoriedade que a carreira docente em ensino superior estabelece para essa relação, e a potencialidade formativa deste tipo de atividade.

A perspectiva dos coordenadores entrevistados está alinhada com a nossa defesa da extensão universitária enquanto atividade formativa importante no ensino superior, que se ancora em sua própria história, e remete ao aparecimento dessa forma de interação com a sociedade extramuros no cenário educacional brasileiro ainda em 1911 (NOGUEIRA, 2001). Em 109 anos de atividades de extensão a significância de seu caráter formativo tem sido garantida e firmada em documentos oficiais, leis, decretos e resoluções que apontam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um fator-chave para a formação universitária e profissional (Lei nº 5.540/68, Constituição Federal Brasileira de 1988, Lei nº 9.394/96, Lei nº 13.005/2014, Resolução CNE/CES nº 7/2018). Ao indicarem esse princípio como razão fundante pela qual dedicam-se a esse trabalho, os coordenadores assumem seus papéis de docentes, aliado ao compromisso formativo dos estudantes dessa universidade, articulados especialmente com a diretriz da extensão que orienta para a formação cidadã dos discentes, marcada pela vivência dos seus conhecimentos.

5.1.2 A participação dos estudantes na e com a extensão

A perspectiva da participação, pela ótica de Díaz Bordenave (1987), refere-se a um posicionamento decisório dentro de um coletivo que demonstre um certo grau de controle e importância sobre as decisões, mediante uma estrutura organizacional mais flexível e descentralizada. Ou seja, participar não se refere apenas a fazer parte de um grupo, ou no caso uma equipe de projeto de extensão. Na perspectiva desta pesquisa,

participar refere-se a uma postura, ou, posição, assumida mediante uma disposição do estudante em fazer parte, ser parte, tomar parte, de maneira que suas predisposições se evidenciem pela tomada de decisões frente a necessidade de solucionar problemas e ao compromisso assumido por participar de uma ação extensionista diretamente articulada com a sociedade.

No sentido de compreender na perspectiva dos coordenadores o sentido de participação presente nas ações de extensão, indagamos se tais ações possuem abertura suficiente para favorecer o envolvimento dos participantes, em especial dos estudantes de graduação que fazem parte de sua equipe, de forma que produzam impacto em sua formação. Essa pergunta gerou respostas aproximadas, mas também gerou respostas que apresentaram um pensamento que ao mesmo tempo afirmava sua abertura, mas duvidava de suas circunstâncias. Ou seja, houve aproximações e distanciamentos.

A maioria dos entrevistados afirmou que as ações de extensão apresentam abertura para favorecer o envolvimento dos estudantes participantes de tal forma que causam impacto não apenas em sua formação profissional, mas também em sua formação pessoal. Observemos as palavras da Coordenadora 2: “Eu acho que curiosamente elas começam na extensão e reverberam para a pesquisa. Quem participou de alguma atividade extensionista que marcou, normalmente volta para pesquisar nessa área”.

Pela opinião e experiência dessa professora os estudantes, vivem experiências formativas importantes para sua formação profissional universitária e continuam seu percurso na graduação, retornando em cursos de pós-graduação para ampliar seus estudos e experiências sobre os temas que lhes são caros e que lhes foram apresentados pela via da extensão universitária. O mesmo aparece na fala da professora Coordenadora 3:

[...] Eu acho que de um modo geral, assim, uma coisa que me chama atenção é que eu olho aqui essas fotografias todas, são pessoas que ainda hoje a gente tem contato. São pessoas que foram tão marcadas por esse espaço e criaram tantos vínculos, tantos compromissos que a gente ainda hoje encontra várias delas, muitas, a maioria delas [...]

Ao relatar sobre os encontros que ainda se fazem presentes, com ex-participantes do programa que hoje são pedagogos e professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos, percebemos o quanto a participação nessa ação de extensão impactou na formação profissional e pessoal desses, que foram estudantes, porém hoje como profissionais continuam atuando na EJA e participando de espaços públicos onde esses

encontros se fazem possíveis (fóruns, congressos, cursos etc.). Isso indica que o envolvimento ocorreu.

Um aspecto atual da UFRJ sobre a abertura para a participação foi lembrado pela Coordenadora 6:

Essa sua questão ela é muito importante, porque a gente está em pleno momento de transformação dessa situação do envolvimento dos estudantes na extensão, a creditação obrigatória das atividades de extensão tem sido fundamental para isso e eu percebo nitidamente um envolvimento cada vez maior, uma procura dos estudantes que não existia antes, é claro que a exigência da creditação aumenta o envolvimento e produz mais qualidade para esse trabalho. Antes também existia o interesse, mas não tão grande como vejo hoje e enfim, acho que estamos aprendendo por conta dessa exigência a se abrir mais para os alunos.

Compreendemos pelas palavras da entrevistada que, ao passo que os estudantes estão em maior número participando das ações de extensão como forma de cumprir uma obrigatoriedade curricular de formação (dez por cento da carga horária do curso), também há por ela um entendimento de que as ações de extensão passam, ou precisam passar, por um momento de reflexão, e/ ou reestruturação, para que sua proposta esteja cada vez mais aberta e flexível à participação dos estudantes de maneira que representem um genuíno impacto para sua formação universitária.

Diferentemente das falas mencionadas, a Coordenadora 1 e o Coordenador 5 ofereceram como respostas algumas reflexões que, ao mesmo tempo que não negavam o envolvimento favorecido pela extensão universitária, por ser uma ação de natureza dialógica e estar posta como parte integrante da formação profissional da universidade, também colocavam em dúvida se essa participação de fato representa um impacto para a formação de todos os estudantes participantes de qualquer ação extensionista ou apenas para aqueles estudantes envolvidos em ações específicas que possuem propostas estruturadas de tal maneira que permitam que essa participação crítica, ativa, reflexiva e deliberativa ocorra.

Então, falando da minha prática eu acho que sim. Essa questão de dialogismo, isso está presente até na prática de ensino de alguma forma, porque, novamente, nunca considere a prática de ensino como atividade extensionista, mas assim, o ato da escuta e da inclusão da perspectiva do outro faz parte do meu trabalho. Acho que assim, no geral envolvimento tem. Agora se eles estão sendo formados nessa discussão. (Coordenador 5)

Porque se você pega pelo lado institucional que a universidade ela tem o tripé ensino-pesquisa-extensão, poderíamos dizer que é aberta, porque está posta, existe uma extensão na universidade. Existe uma pró-reitoria de extensão, que legitima esse trabalho institucionalmente. Mas eu não percebo uma política institucional oriunda de uma pró-reitoria preocupada com o percurso desse estudante nesse processo de formação profissional. (Coordenadora 1)

Encontramos aí, portanto, respostas que apontam para uma perspectiva de que a abertura que favorece um impacto na formação via extensão universitária existe, porém, não é observada em todas as ações de extensão nem em uma política voltada para tal.

Observamos assim que duas categorias emergiram a partir das respostas dos coordenadores com relação à abertura que essas ações apresentam para a efetiva participação dos estudantes de maneira que provoque um impacto na formação profissional: a extensão enquanto processo dialógico permite uma abertura que possibilita um impacto tanto na formação profissional quanto na formação pessoal do estudante, e as ações de extensão enquanto partes de um todo desarticulado de uma política preocupada com esse processo de formação que não garante a efetivação dessa abertura.

As considerações dos depoentes contribuem para a compreensão da extensão universitária enquanto uma atividade formativa com potencial para causar impacto na formação profissional do estudante. Percebemos que essa potencialidade precisa ser explorada por meio de propostas de ações que, articuladas com as defesas de Cruz e Arosa (2014) e de Nóvoa (2009), tomem como fundantes as concepções de uma formação referenciada em casos e práticas que permitam o conhecimento do concreto, dos contextos, das lacunas, e do social, e alinhem esse conhecimento com a teoria, a partir de uma dialogicidade (FREIRE, 1987) capaz de posicionar o professor em formação inicial como participante efetivo em decisões que dizem respeito a todas as nuances que engendram o programa ou o projeto (DÍAZ BORDENAVE, 1987). Isto faz-se exigente de uma flexibilidade e descentralização que atravessem a proposta extensionista e que ao mesmo tempo seja garantida por políticas que considerem a centralidade desse aspecto para o processo formativo profissional e pessoal do estudante. Desta maneira, o impacto não será percebido apenas na formação profissional, mas também de uma forma articulada com a formação pessoal, na medida em que imprime a marca do “humano e do relacional” (NÓVOA, 2009) na realização do programa e do projeto, contribuindo assim para firmar a posição da personalidade docente na profissionalidade do professor que inicia sua formação.

5.1.3 Diferenciais da Extensão para a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ

Interessou-nos compreender o diferencial que a participação em ações de extensão universitária oferece para a formação inicial de professores, em especial dos que estão sendo formados no curso de Pedagogia da UFRJ. Reunimos abaixo os depoimentos daqueles que possuem vínculo com os estudantes de curso por intermédio de seus projetos e sua docência.

Para mim a extensão tem valor. Promove uma inserção na vida acadêmica e no mercado. Reverbera na pesquisa. E o diferencial da experiência da extensão na vida do estudante é, normalmente os estudantes dizem, que passaram pela faculdade e quando chegam no lugar de trabalhar sentem que não sabem nada. Eu tenho a impressão que quem passa pela atividade de extensão tem uma experiência de sala de aula, de sala hospitalar, de museu, de encontro com o outro, de ver como o professor atua, como o outro trabalha, uma experiência marcante, constitutiva, formadora, enfim; eu acho que tem um diferencial altamente positivo. Mas de todo jeito, para alguém que está se formando na licenciatura e na pedagogia, se incorporar a alguma prática extensionista é poder apalpar alguma dimensão de encontro com a alteridade docente e discente dentro do espaço-tempo da formação universitária. Então dá uma aproximação ao real de tudo que a gente está estudando, de tudo que a gente está trazendo em termos de formação acadêmica, de pesquisa, de leitura. Tensiona um pouco a teoria e a prática, diluindo essa polaridade num espaço de ação e estudo. (Coordenadora 2)

Eu acho que assim, tanto a extensão, com mais força, quanto a prática de ensino, são espaços que possibilitam uma aproximação do ser professor antes de ser realmente professor. São espaços onde, pela primeira vez, esse aluno ele vai experimentar a docência antes mesmo do diploma. A gente subverte. A extensão possibilita isso. (Coordenadora 3).

Porque a universidade hoje está discutindo o Complexo de Formação de Professores, e a ideia, falando bem superficialmente, é que a universidade não forma sozinha, a escola não forma sozinha, e que o sujeito se forma no lugar chamado terceiro espaço, que é esse encontro escola-universidade, e que é nesse espaço que eles se formam. E eu acho que a extensão é exatamente esse espaço. É o espaço em que o sujeito tem a possibilidade de estar na escola, e estar em contato com o professor, estar em contato com estudantes, e ao mesmo tempo fazendo parte da pesquisa, tendo suas aulas no curso de pedagogia, ele pode caminhar em diferentes lugares mesmo. (Coordenadora 4)

Aí que se dá, nessa proximidade de instância reflexiva do acontecimento pedagógico e quando isso acontece acredito que a extensão é muito rica, é mais um espaço para ter continuidade e maior aprofundamento dessa experiência. A extensão é essa possibilidade de aprender no fazer, de forma reflexiva e isso é muito importante. (Coordenadora 6)

Constatamos nos depoimentos que a categoria-chave que emergiu sobre o diferencial da extensão para a formação dos estudantes de Pedagogia da UFRJ é a extensão universitária enquanto propiciadora de um conjunto de vivências, leituras e

práticas para os que dela participam. Segundo Nóvoa (2017), torna-se imprescindível a construção de modelos que valorizem tanto a entrada na profissão quanto o seu desenvolvimento, organizadas de uma maneira que estejam em permanente vaivém com as realidades escolares. A vivência da escola, por leituras e práticas articuladas pela via da extensão possibilita que a formação docente busque na prática e na realidade das escolas as suas referências.

A partir dessa categoria-chave observamos outras subcategorias que também aparecem nos depoimentos relacionadas com o diferencial da extensão para a formação do pedagogo docente. Assim, as palavras dos entrevistados exploram aspectos que posicionam a participação dos estudantes de Pedagogia na extensão universitária da UFRJ enquanto propiciadora de um conjunto de vivências, leituras e práticas que são: referenciadas na prática, subversivas, contínuas, reflexivas e promotora de encontros universidade-comunidade.

Compreendida como propiciadoras de um conjunto de vivências referenciadas na prática, a participação em ações de extensão aproxima-se da defesa de Nóvoa (2009), que compreende que a formação de professores deve estar referenciada em casos reais. A subversão, apontada como outro diferencial da extensão, no sentido de promover um encontro com o “ser professor” antes mesmo da obtenção do diploma, e antes até do período determinado para o estágio obrigatório (PPC Pedagogia UFRJ, 2015), vai ao encontro do que Zeichner (2010) aponta sobre a relação entre as experiências de campo e a aprendizagem docente. Em seus estudos, e de outros autores apontados por ele, a continuidade e a reflexão — também apontadas em depoimentos desta pesquisa como diferenciais da extensão — quando partes da experiência de campo representam um avanço para a aprendizagem docente. Nesse sentido, participar de um programa ou um projeto representa para a aprendizagem do professor em formação inicial mais do que meramente demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas.

Percebemos o sentido da subversão enquanto um caminho improvável, traçado em uma perspectiva que posiciona o professor em formação inicial como professor antes de qualquer coisa. Que antes deste receber um diploma que ateste sua formação profissional, ele já está em uma sala de aula vivenciando a Educação de Jovens e Adultos na comunidade da Maré na posição de professor, com todas as dores e sabores que envolvem a realidade da profissão. Nessa conotação, subverter o conjunto de vivências, leituras e práticas significa apresentá-las logo no início do curso de Pedagogia, via extensão universitária, de maneira que esse professor em formação

encontre no exercício da docência os elementos que, em diálogo com o ensino (teoria e prática, ou prática e teoria), sirvam de base para estruturar sua profissionalidade.

Na perspectiva apontada pela Coordenadora 4, a extensão, enquanto propiciadora de encontros escola-universidade estabelecidos dentro de uma ação integradora do ensino e da pesquisa, representa, para o professor que está em formação inicial no curso de Pedagogia, um diferencial formativo que, além do conjunto de vivências, leituras e práticas proporcionando o entrelaçamento dessas vivências, leituras e práticas a partir de diferentes espaços e diferentes perspectivas. O encontro da escola com a universidade pela via da extensão, apontado como mais um de seus diferenciais para a formação do professor, encontra correspondência com a própria definição de extensão universitária quando o FORPROEX (1987) diz que

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (FORPROEX, 1987, p. 11)

Conceituada como espaço de troca de saberes, acadêmicos e populares, para a produção de conhecimento, mediante uma efetiva participação da comunidade, a participação em ações de extensão universitária representam potenciais espaços formativos alinhados com a defesa de Zeichner (2010) por espaços que “reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487). Isto considerado, é possível compreender que as relações estabelecidas entre a universidade e a escola básica pela via da extensão se configuram como uma contribuição virtuosa na composição de “terceiros-espços” (ZEICHNER, 2010, 2015; ZEICHNER *et al* 2014) e, por conseguinte, altamente contributivas para a formação de professores. A perspectiva dos sujeitos nos ajuda a entendermos que a extensão é um lugar propício para entrelaçamentos capazes não apenas de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de compor um novo lugar (NÓVOA, 2017), em colaboração com a sociedade, que valorize os conhecimentos e as experiências de todos.

Lembramos que, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRJ, o estudante nesse curso formado deve ser um profissional preparado para intervir nas diversas situações relativas à realidade educacional brasileira, tendo como

constituente de sua identidade básica a condição de professor (PPC Pedagogia, UFRJ, p. 10). Defendemos uma concepção que, articulada com a defesa de Cruz e Arosa (2014), compreenda a formação do pedagogo docente de maneira que afirme a docência, sem abrir mão da pedagogia pela prática social capaz de possibilitar a unidade teoria-prática.

Esse encontro com a alteridade docente mencionado pela Coordenadora 2 se concretiza em atividades que dão ao estudante de Pedagogia um primeiro conhecimento da profissão docente via extensão universitária, desde os períodos iniciais do seu percurso formativo na universidade. Nos espaços de ação, reflexão e estudo que integram o programa ou projeto de extensão torna-se possível o conhecimento de motivações, predisposições, e disposições para a profissão docente dos estudantes participantes na realização dessas ações. Isso permite, não só ao coordenador da ação enquanto formador, mas também ao próprio estudante, conhecer a sua personalidade por meio de sua profissão.

Na perspectiva apontada pelo depoimento citado, e usando as (dis) posições para a formação docente (NÓVOA, 2017) como lentes, compreendemos que há o desenvolvimento da **Disposição Pessoal** na formação inicial dos professores oriundos do curso de Pedagogia que participam de ações de extensão universitária. Já abordamos que tal posição está relacionada à pergunta “como aprender a ser professor?”, e é desenvolvida a partir de tempos-espacos-ações que permitam:

1. Conhecer as motivações, o perfil, a predisposição dos estudantes para a profissão docente;
2. Dar aos estudantes um primeiro conhecimento da profissão;
3. Verificar se os estudantes têm as condições e predisposições para serem professores;
4. Oferecer aos estudantes espaços e tempos de autoconhecimento e autoconstrução para que uma predisposição se transforme em uma disposição pessoal.

A crítica à fragmentação do trabalho do pedagogo, e a defesa de um pedagogo integral que permearam as discussões dos anos 1980, encontram-se hoje expressas em cursos de formação de pedagogos docentes, e especialmente no curso da Pedagogia da UFRJ que entende a docência do pedagogo no sentido concebido por Cruz e Arosa (2014) como uma ação que também é processo, educativo e também pedagógico, metódico e também intencional, e que se desenvolve nas diversas relações próprias da Pedagogia e da prática do pedagogo. Para a Coordenadora 4, o diferencial da extensão

para a formação do professor no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ relaciona-se à seguinte perspectiva:

Trabalhamos primeiro numa escola específica e mudamos, já estamos há 3 anos na mesma escola. A gente tem então essa atuação, e aí elas estão em sala de aula, têm encontros internos na escola, inclusive com a coordenação que acompanha também o trabalho, e têm encontros com uma professora do Colégio de Aplicação que vai trabalhar com elas uma vez por semana a partir do que elas vivem na escola. Então, eu acho que o fato de a gente poder proporcionar, por meio da extensão, outra forma de estar na escola que não seja o estágio, que seja uma coparticipação, que seja efetiva no envolvimento que é geral na escola, acho que isso é fundamental. Você está vivendo e podendo conversar sobre a vivência e isso é muito potente. Essas meninas atuam dentro da sala de aula junto com os professores. E a ideia é que elas possam construir junto com esses professores projetos, que tirem também os professores do lugar, e, ao mesmo tempo, trabalhem com a formação dessas meninas graduandas. Não é que o sujeito vai sair daqui e vai ser um grande professor, não é nada disso, mas que vai ter e tem uma outra percepção da docência, do que é conhecimento, do que é autoria, do que é currículo, e não só porque a gente estudou isso, mas por que a gente viveu por meio da extensão. (Coordenadora 4)

Essas colocações demonstram como os estudantes de Pedagogia participantes do projeto de extensão por ela coordenado têm como elemento importante de sua formação docente a vivência da escola em suas variadas relações pedagógicas, ou seja, com os alunos para exercer a sua docência, com a presença dos professores experientes para exercer a docência em coparticipação, com os demais profissionais da escola para aproximações da prática do pedagogo, e com os professores do Colégio de Aplicação que atuam como interlocutores nesse processo. Tudo isso faz com que os professores e as escolas de educação básica estejam presentes na formação inicial docente desses pedagogos, e assumam papéis e funções importantes em sua formação profissional.

Compreendemos um favorecimento no desenvolvimento da **Interposição Profissional** a partir da perspectiva levantada pela Coordenadora 2. Essa trata-se de uma posição relacionada com a pergunta “como aprender a ser professor?” desenvolvida a partir da observância dos seguintes aspectos:

- Presença de outros professores na formação dos estudantes;
- Vivência dos estudantes das instituições escolares;
- Reconhecimento do papel e da função formadora que os professores em exercício nas escolas de educação básica possuem para a formação dos estudantes.

À luz das (dis) posições entendemos que a **Composição Pedagógica** também se mostra potencialmente desenvolvida na formação inicial dos professores estudantes do

curso de Pedagogia mediante suas participações em ações de extensão universitária, de acordo com a perspectiva do depoimento da Coordenadora 4. Relacionada com a pergunta “como aprender a agir como professor?”, o desenvolvimento dessa posição se apoia nos seguintes aspectos:

- Os estudantes devem encontrar sua maneira de ser professor, com outros professores;
- O conhecimento profissional de outros professores deve ser valorizado na formação inicial;
- Julgar e decidir no dia a dia profissional lidando com o conhecimento em situações de relação humana deve estar presente na formação inicial do professor.

O desenvolvimento dessas posições está diretamente relacionado ao fazer profissional em colaboração com outros professores mais experientes. Fica evidenciado pelo depoimento anteriormente citado que para que a ação de extensão realmente contribua para o desenvolvimento dessas posições, é necessário que a proposta do programa ou projeto se articule para que o estudante, em colaboração com outros professores, coloque a sua docência em ação.

A atuação no projeto juntamente com os professores das escolas e seus alunos provoca descobertas que se traduzem em atitudes que vão imprimindo no estudante de Pedagogia que participa dessa ação uma identidade profissional docente. Sobre o diferencial da extensão, e mais especificamente do projeto por ela coordenado, para a formação dos estudantes de Pedagogia, a Coordenadora 3 disse:

Eu fico olhando assim como que a gente ‘tá’ construindo uma rede muito forte e consolidada de pessoas que mais do que trabalhar na educação de jovens e adultos, militam pela educação de jovens e adultos, acreditam na educação de jovens e adultos.

Depreendemos dessa fala indícios do desenvolvimento da **Exposição Pública** na extensão. Para tal, apoiamo-nos na defesa de Nóvoa (2017) de que a profissão de professor não se encerra dentro do espaço da sala de aula, nem da escola, mas continua pela atuação no espaço público, na vida social e na construção do comum.

Em sua reflexão sobre o diferencial da extensão e os estudantes de Pedagogia que participam do projeto ligado à Educação Infantil, a Coordenadora 6 conclui:

[...] a extensão é o entre-lugar que é muito fecundo para a formação. Ela não é pesquisa, ela não é ensino e ela é as duas coisas! Acho que o interesse vem aumentando e acho que o impacto pode ser 'pros' estudantes muito forte, mas, exige esse movimento reflexivo também.

Essa colocação encontra apoio na defesa de Nóvoa (2009) por uma perspectiva formativa que não se limite à prática e a um anti-intelectualismo. Mas que afirme que a teoria só faz sentido quando encontram mediante a prática profissional e da reflexão sobre o próprio trabalho, as bases para a sua apropriação. Ser uma proposta formativa, que representa para os estudantes de Pedagogia da UFRJ essa relação entre ensino, pesquisa, prática e ação social, em que uma dinâmica de pesquisa se encontra aliada à análise sistemática do trabalho, de maneira colaborativa, apoiada em momentos de reflexão e registro, acúmulo e renovação de conhecimentos e práticas, faz com que compreendamos a extensão como favorecedora do desenvolvimento da **Recomposição Investigativa**.

Nesta perspectiva não há docência a ser estudada e aplicada, mas uma profissionalidade identitária a ser construída no cotidiano e no coletivo, em colaboração com professores mais experientes em situações reais, em escolas reais, com alunos reais. Neste sentido, compreendemos que, na perspectiva desses sujeitos, a extensão universitária contribui para o desenvolvimento das posições para a formação de professores na formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ.

5.2 A perspectiva dos estudantes

Continuaremos nossa análise considerando, a partir daqui, as falas dos estudantes do curso de Pedagogia, participantes das ações analisadas, e apontados por seus coordenadores como sujeitos que não apenas fazem parte, mas são parte e tomam parte nesses programas e projetos. Foram entrevistados um total de quatro estudantes da Pedagogia e inicialmente vamos identificá-los com relação à ação de extensão da qual participam. Usaremos a denominação Estudante para identificá-los preservando suas identidades:

- **Estudante 1** é participante do Programa de Extensão CINEAD Cinema para Aprender e Desaprender;
- **Estudante 2** é participante do projeto de extensão Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades;

- **Estudante 3** é participante do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos;

- **Estudante 4** foi participante do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos.

Mais uma vez lembramos que o critério para a seleção dos estudantes para a entrevista foi o comprometimento que demonstram na participação da ação de extensão, pela avaliação do coordenador da ação. Sendo que, só poderiam ser indicados aqueles que estivessem cursando Pedagogia na UFRJ. Apenas uma das entrevistadas, a Estudante 4, não estava no momento da entrevista fazendo parte de nenhuma ação de extensão, pois havia iniciado suas atividades, havia pouco tempo, em uma bolsa de monitoria. No entanto, escolhemos manter a consideração de seu relato para esta pesquisa devido ao tempo e à profundidade do seu envolvimento na ação, segundo avaliação da Coordenadora 3.

A análise das entrevistas com os estudantes de Pedagogia participantes de ações de extensão demonstrou muitas aproximações não somente entre os estudantes entrevistados, mas também entre suas respostas e as respostas dos coordenadores, permitindo-nos depreender aspectos que emergiram a partir dos três eixos, relacionados às três perguntas feitas aos entrevistados sobre: i) suas razões para dedicarem-se à extensão universitária em seu percurso formativo na universidade; ii) a abertura que encontram para sua participação na e com a extensão; e iii) os diferenciais da extensão para a sua formação.

As próximas seções reúnem esses aspectos, em aproximações e distanciamentos, articulados às posições para a formação docente (NÓVOA, 2017), compreendendo a partir do mesmo movimento que fundamentou a análise das perspectivas dos coordenadores, a contribuição da participação em ações de extensão universitária para o desenvolvimento dessas posições na formação inicial docente, no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ, pela perspectiva dos sujeitos estudantes desse curso.

5.2.1 Razões para participar de atividades de extensão

Sabemos que a participação em ações de extensão universitária possui, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRJ uma posição firmada. Seguindo um movimento indicado pelo Conselho de Ensino e Graduação em 2013, esse documento passou a incorporar, desde 2015, um reconhecimento de que as atividades de

extensão são integrantes do PPC de Pedagogia e parte constitutiva da formação do pedagogo docente dessa universidade. Mesmo ciente da parte que cabe à extensão no currículo do curso, e que, portanto, denota uma obrigatoriedade em participar, buscamos saber sobre as motivações que levaram esses estudantes a evolverem-se na realização de ações extensionistas.

Eu acho primeiramente porque é uma obrigação. É uma carga horária extensiva, a gente da pedagogia tem que cumprir 375 horas de extensão. É algo obrigatório. E quando a gente entra aqui a gente fica meio perdido sobre o que é e o que não é extensão, e conforme vai passando os semestres a gente vai entendendo o que é extensão. Então eu tive uma colega que participou do COMPAS, ela achou muito interessante e achou que seria a minha cara. Pois então eu entrei em 2017 no COMPAS⁸¹ e eu acho que passou e foi para além de uma obrigação. (Estudante 2)

Observamos assim que duas categorias emergiram a partir das respostas dos estudantes com relação às razões pelas quais se dedicam a participação em ações de extensão universitária no percurso de sua formação no curso de Pedagogia: a obrigatoriedade que o currículo do curso estabelece para essa participação e a potencialidade formativa desse tipo de atividade, descoberta pela participação.

Todos os estudantes mencionaram a obrigatoriedade no cumprimento das horas de extensão para o currículo do curso de Pedagogia, no entanto, com a experiência que tiveram atuando nos programas e projetos, essa obrigatoriedade deu espaço para o envolvimento por motivos de interesses próprios. A temática do programa ou projeto no qual participam é atraente para os estudantes. Essa particularidade faz parte da dinâmica de recrutamento dos estudantes que participarão dos projetos, uma vez que são eles próprios que fazem contato com os coordenadores da ação quando têm interesse em participar da seleção para compor a equipe de uma proposta. Esse interesse, pode tornar-se combustível para potencializar seu envolvimento, e o que seria uma obrigação a ser cumprida se transforma em algo prazeroso.

Para Nóvoa (2017), a formação inicial de professores impescinde de espaços e tempos de autoconhecimento e autoconstrução capazes de transformar o que é uma predisposição em uma disposição pessoal. Ao mencionar que sua participação foi para além de uma obrigação, a estudante coloca-se na perspectiva almejada de participação defendida nesta pesquisa, que a compreende não apenas como ferramenta para solução de problemas e dilemas sociais, mas também como necessidade fundamental do ser humano (DÍAZ BORDENAVE, 1987).

⁸¹ Sigla usada para se referir ao projeto Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades.

5.2.2 Abertura para participar na e com a extensão

Depreendemos que a abertura para que os estudantes de Pedagogia da UFRJ participem da extensão universitária existe curricularmente. Contudo, também entendemos, apoiando-nos em Díaz Bordenave (1987), que existe uma dependência da estrutura organizacional e de sua descentralização para que se efetive uma perspectiva de participação coerente com o objetivo de impactar a formação do estudante. As respostas da Estudante 4 e do Estudante 1 nos ajudam a perceber alguns aspectos importantes que se relacionam com a participação.

Na EJA eu vi isso, mas eu tenho relatos de colegas que não. No programa eu vivi muito isso, porque lá a coordenadora, ela procura dar essa autonomia para a gente, pra gente desenvolver. Ela está como nossa orientadora e ela vai articulando da melhor forma mas ela dá autonomia para a gente ser professor naquele momento. (Estudante 4)

Até a pergunta foi bem colocada, na minha formação, porque é bem pessoal, e tem vários fatores que diferenciam a maioria dos estudantes, a faixa etária, a experiência da vida, muda muito, e com certeza a sensibilidade de perceber que isso influencia e impacta sim. (Estudante 1)

Observamos assim que duas categorias emergiram a partir das respostas dos estudantes com relação à abertura que essas ações apresentam para sua efetiva participação: a proposta de extensão cujas atividades são conduzidas por concepções que se coadunam com um processo formativo dialógico, reflexivo e participativo, e, a predisposição do próprio estudante.

Foi possível compreender que a abertura para o envolvimento por meio da perspectiva de participação de Díaz Bordenave (1987) existe em algumas ações específicas, porém em outras não. Essa diferença se dá por falta de uma proposta direcionada para favorecer esse tipo de participação do estudante, o que se traduz em ações de extensão nas quais o estudante é posicionado como cumpridor de tarefas, sem espaço para a reflexão e o trabalho coletivo. Esse aspecto na formação do professor já foi apontado por Zeichner (2010) como uma visão tradicional, que mesmo com a parceria escola-universidade continua a manter nas mãos dos acadêmicos a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento, ao passo que as escolas permanecem na posição de “campos de prática”. Nesta perspectiva, não apenas as escolas são compreendidas como campos de prática, mas os estudantes como cumpridores de tarefas, que não possuem nenhum grau de controle sobre as decisões ou nenhuma relação com a produção do conhecimento.

Por outro lado, o envolvimento do estudante, ou a falta dele, também deve ser pautado como indício de que a sua participação na ação de extensão está impactando positiva ou negativamente em sua formação. Para que isso ocorra é necessário investir em momentos de avaliação e autoavaliação durante o período de realização do programa ou do projeto. Defendemos, apoiados em Nóvoa (2009), que também pela via da extensão um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) deve ser construído no interior do conhecimento profissional, de maneira que os professores em formação inicial possam captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas em uma matriz técnica ou científica. Além disso, não deve ser negligenciado que as ações de extensão também têm a formação do estudante como diretriz (Resolução CNE/CES nº 7/2018).

5.2.3 Diferenciais da extensão para os estudantes de Pedagogia

No intuito de compreender o diferencial que a participação em ações de extensão universitária oferece para a formação inicial de professores, em especial desses estudantes que estão sendo formados no curso de Pedagogia da UFRJ, considerando a complexidade dessa formação e a variedade de campos de atuação do pedagogo docente, debruçamo-nos sobre as suas falas e constatamos que demonstram uma complementariedade entre elas. Não obtivemos respostas antagônicas, mas diferentes partes de um mesmo todo. Reunimos os trechos das falas dos estudantes de pedagogia que participam de ações de extensão com foco na docência como estabelecem Cruz e Arosa (2014).

Mas eu acho que é muito importante, mesmo eu pensando que a carga horária é extensa, principalmente pra quem faz estágio remunerado, e aí tem o estágio remunerado, o obrigatório, a extensão, muita coisa, mas eu acho que é essencial fazer parte da extensão. É uma formação, né? Inclusive meu tema de monografia é extensão. Quero falar um pouco da minha experiência na extensão e na escola. Eu fiz todos os estágios e a extensão na mesma escola e vejo colegas que fazem estágio em outras escolas que não têm a relação horizontal que eu tenho na extensão, em seus estágios. De atuar com liberdade e parceria. [...] Atualmente, é acompanhar a rotina da turma, planejar com a professora, então é fazer esse planejamento, é uma troca horizontal, eu acredito, com a professora da turma; e não só com a professora, mas acho que com toda a equipe, com a gestão, com os funcionários, pra poder planejar, aprender como que se dá essa formação. Então eu levo o que eu sei pra lá e aprendo muito com eles. E aí a gente coloca em prática isso com as turmas. A gente faz um projeto, pensa no dia a dia mesmo. Então acho que é essa troca horizontal, essa formação horizontal, né. (Estudante 2).

Eu me descobri enquanto docente ali numa sala de aula improvisada, muitas vezes o espaço doado, e aí a gente estava ali e ministrando a aula e os alunos muitas vezes é quem nos ensinaram mais, que é sempre assim, né? A gente aprende um pouco mais do que a gente acha que tá ensinando. E, assim, eu vivia uma experiência muito intensa de entender que a extensão universitária ela é literalmente para além dos muros da universidade. Você sai do seu modo acadêmico e você entra no modo eu sou um sujeito, eu sou uma pessoa, e aqui eu vou desenvolver um trabalho também com pessoas. Então eu senti muito isso. (Estudante 3)

Quanto ao diferencial da extensão universitária eu pude perceber que na universidade a gente constrói muito conhecimento teórico, né? E, às vezes, a gente não consegue ver isso na prática, e com a extensão a gente já faz um movimento contrário, a gente vê na prática para identificar no teórico. Então, eu pude perceber que isso é um diferencial enorme, né? E a gente está em contato constante com a sociedade. Porque cobram da gente que a gente tá aqui estudando e depois a gente tem que devolver tudo isso para a sociedade. Só que a extensão universitária ela já tá antecipando isso, né? Então a gente já tá devolvendo aquilo que a gente está aprendendo aqui dentro. Porque a extensão ela faz esse movimento de troca. Ela traz aquilo que tem lá fora para a gente conversar e vira esse ciclo. O que também para mim acaba sendo pesquisa. Eu não consigo dissociar. Eu não consigo dissociar isso de pesquisa, porque eu trago aquilo que meu aluno falou dentro da sala para o movimento da Universidade, eu converso sobre aquilo na universidade, eu transformo isso para poder chegar ao meu aluno. Quando entrei no curso de pedagogia, eu, diferencialmente da maioria, eu não fiz o normal, né? Então, eu nunca tinha pisado numa sala de aula como professora. Então, no início, eu tava muito indecisa se era isso mesmo que eu queria. E, como eu tive o contato tão cedo com a extensão e logo nessa área, quando eu pisei o pé na sala de aula pela primeira vez, foi justamente na Maré, na Nova Holanda, né? Com educação de jovens e adultos que eu nunca tinha pensado em trabalhar, que era uma coisa assim que me assustava, que eu sempre conversava que achava que tinha mais afinidade de trabalhar com criança, trabalhar até uma faixa etária. Sei lá, trabalhar com adolescente e com adulto acho que não é minha área, acho que não conseguiria, e foi um desafio enorme. E eu saí daquele dia eu falei assim “Caramba eu sou pra isso. Eu quero isso para vida toda, sabe?”. Eu me encontrei. Agora sim eu sei que eu quero fazer realmente esse curso. Então foi justamente nesse programa que eu me firmei. Eu quero continuar fazendo o curso de pedagogia, eu quero ser professora e principalmente na educação de jovens e adultos. Mas também em outras práticas também, porque eu fui percebendo um acúmulo de crescimento enorme na extensão. (Estudante 4)

Os depoimentos suscitam aspectos que nos levam a compreender que o diferencial da extensão para a formação do professor no contexto do curso de Pedagogia se dá a partir de dois elementos: a construção do conhecimento na relação entre prática e teoria, e a vivência fora da universidade. Por causa da extensão universitária os estudantes constroem conhecimento para a sua formação profissional a partir de uma prática desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos, na Formação Continuada de Professores, e na Pedagogia Hospitalar. Todos identificam que nesses espaços há lugar

para a teoria, para o estudo, para a pesquisa; no entanto, o núcleo que integra tudo isso é a prática vivida na ação. O que nos remete à produção de saberes de base teórico-prática na perspectiva de Cruz (2009), que favorece a formação do professor em sua relação com a prática social. Essa prática é parte da realidade encontrada na sociedade, no cotidiano da comunidade da Maré, nas salas de aulas dos professores das escolas, no hospital, e se mostra no público, nas pessoas e nas instituições que estão imbuídas do fazer cotidiano. Esse diferencial proporciona oportunidades para que o professor em formação inicial encontre seu lugar dentro da complexidade de um curso que prepara um profissional de atuação múltipla, para a pedagogia e para a docência (CRUZ; AROSA, 2014).

Aplicamos as lentes das (dis) posições de Nóvoa (2017) para, mais uma vez, perceber a potencialidade da extensão para o desenvolvimento da **Recomposição Investigativa**. Essa é uma dimensão da formação que depende de um posicionamento que permita que o professor em formação inicial possa se “conhecer como professor”. Para tal torna-se fundamental que seja incorporado à atuação profissional uma dinâmica de pesquisa, que envolva a análise sistemática do trabalho, o registro e a troca dos conhecimentos construídos como evidenciado na fala da Estudante 4.

O desenvolvimento da **Disposição Pessoal** depende de um posicionamento no “ser professor”, e, nesse sentido, são criadas oportunidades para que, mediante esse posicionamento, as predisposições para a profissão docente sejam autoconhecidas, e autoconstruídas transformando-se em uma disposição pessoal para ser professor. Esse momento representa o primeiro conhecimento da profissão evidenciado no depoimento da Estudante 4.

O desenvolvimento da **Interposição Profissional** depende de um posicionamento no “sentir-se professor”, e para tal viver a sala de aula é essencial. Não dizemos viver a sala de aula em uma perspectiva limitada à atuação de um estudante de graduação que observa, mas viver e sentir-se parte, em uma relação de horizontalidade e parceria, participando por inteiro. Estar na escola e na presença de professores não é suficiente se essa relação não for construída na certeza do diálogo, e no reconhecimento do papel e da função formadora que os professores, a escola, e a profissão têm. Neste sentido é necessário que essa vivência envolva os estudantes, e tal envolvimento depende de tempo, continuidade, confiança, diálogo e parceria. O desenvolvimento da **Composição Pedagógica** depende de um posicionamento que favoreça um “agir como professor”, e para isso o convívio com professores é fundamental. Ter profissionais

experientes como fonte de conhecimento e situações reais como objeto de estudo. Instruímo-nos pelas palavras, porém os exemplos agem com maior profundidade. Aprender a agir como um professor requer estar com professores, valorizar seus conhecimentos construídos na profissão e usar esses conhecimentos no cotidiano da profissão em situações reais de relação humana. A relação com essas duas posições apareceu na fala da Estudante 2.

O desenvolvimento da **Exposição Pública** depende de um posicionamento que possibilite uma “intervenção como professor”. Desenvolver essa posição é permitir a participação mais ampla da sociedade, e isso não é possível sem viver o que está fora do meio acadêmico, externo aos muros da universidade. É na realidade social que o professor intervém, com consciência crítica, visando a construção de políticas públicas capazes de beneficiar o coletivo, a comunidade. Não basta ser professor na sala de aula com a porta fechada. Expressar-se publicamente e deliberar conjuntamente a favor da educação faz parte da profissão. Essa posição evidenciou-se na fala da Estudante 3.

Concluimos, a partir da perspectiva dos sujeitos entrevistados, que a participação em ações de extensão universitária é propiciadora do desenvolvimento das (dis) posições para a formação do professor no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ, por meio de seus programas e projetos. Percebemos nas falas dos coordenadores de ações de extensão e dos estudantes de Pedagogia as potencialidades que a extensão universitária possui enquanto experiência formativa na UFRJ.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa encaminhou-se norteada pela intenção de responder como a participação na Extensão Universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis) posições para a formação de professores (NÓVOA, 2009, 2017), tomando por contexto o curso de Pedagogia da UFRJ. Desta maneira, foi desenvolvida orientando-se pelo objetivo principal de analisar como a participação em ações de extensão universitária pode contribuir para o desenvolvimento de (dis) posições para a formação docente em estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ, e, em seu percurso, pôs-se a examinar dentre os programas, projetos, cursos e eventos de extensão da UFRJ aqueles que se direcionam para a formação de professores, na intenção de compreender, na perspectiva dos documentos de registros e dos sujeitos participantes a contribuição da participação da extensão no desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente.

Neste sentido, direcionamo-nos inicialmente para o banco de dados da extensão da UFRJ, para que pudéssemos extrair das ações extensionistas registradas, com base nos critérios adotados por este estudo, apenas os programas e os projetos de extensão identificados como propostas que apresentam direcionamento para a formação de professores. Os documentos que registram as ações selecionadas foram então analisados, para investigarmos como suas propostas se articulam com o desenvolvimento das (dis) posições. Essa análise serviu-nos então como base para selecionar os sujeitos, para investigarmos como a participação em ações de extensão favorece o desenvolvimento das (dis) posições para a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ, por suas perspectivas.

No que se refere ao campo empírico para a construção dos dados, optamos pela análise documental de três programas e oito projetos de extensão, e pela realização de entrevistas com dez sujeitos participantes dessas ações selecionadas (3 coordenadores de programas, 3 coordenadores de projetos e 4 estudantes de Pedagogia participantes da extensão).

A análise do banco de dados geral da extensão universitária da UFRJ, nos permitiu examinar como a formação de professores está representada neste contexto. Os resultados demonstraram que dentre o total de ações em andamento que se inscrevem na área temática da Educação e optam por palavras-chaves como formação de professores, formação continuada e formação docente, os eventos têm maior representatividade. Já

dentre as ações concluídas, nesses critérios, os cursos encontram-se em maior percentual.

No percurso do nosso estudo acerca das bases da extensão universitária, estabelecemos virtuosas relações entre as diretrizes da extensão adotadas pela UFRJ e as disposições (NÓVOA, 2009). Compreendemos que a **Disposição para o conhecimento** é favorecida pelas ações que se orientam pela diretriz da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visto que são propostas que possuem características que favorecem não somente a difusão, mas a aplicação e a construção de conhecimento, facilitando que o professor em formação conheça bem aquilo que ensina para poder conduzir à aprendizagem.

Compreendemos ainda que as **Disposições para a cultura profissional e para o compromisso social** são favorecidas pelas ações que se orientam pela diretriz do impacto e transformação social, visto que são proposta nas quais os estudantes são integrados às rotinas da escola, e aos outros professores em atividades contínuas desenvolvidas com atenção aos princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural.

Por fim, compreendemos também que as **Disposições para o tato pedagógico e o trabalho em equipe** são favorecidas pelas ações que se orientam pela diretriz da interação dialógica, visto que são propostas que permitem aos professores em formação compreender a importância da relação e da comunicação com quem se quer educar, e trabalhar de uma forma coletiva e colaborativa e menos hierárquica.

As relações estabelecidas entre as disposições e as diretrizes nos conduziu a focalizar o presente estudo nos programas e nos projetos, considerando a hipótese de que a obrigatoriedade no cumprimento das diretrizes nos levaria a observar o favorecimento do desenvolvimento das posições (NÓVOA, 2017) de uma forma mais consistente nos registros dessas modalidades. Assim, partimos para a seleção e análise do corpo empírico da primeira etapa da pesquisa que consistiu em um total de três programas e oito projetos de extensão.

Concluimos, nesta primeira etapa, que as posições para a formação de professores (NÓVOA, 2017) mais potencialmente desenvolvidas nos programas e projetos analisados são a **Recomposição Investigativa** e a **Exposição Pública**. A primeira deve-se a articulação dos programas e projetos de extensão com grupos de pesquisa, e a segunda com a própria dinâmica da extensão em sua relação com a sociedade. Em seguida observamos marcas vigorosas da **Interposição Profissional** e

Composição Pedagógica em programas e projetos que concebem suas propostas de formação docente estreitamente articuladas com as escolas e os profissionais que nelas, pela via da dialogicidade e do trabalho colaborativo. Encontramos indícios de favorecimento ao desenvolvimento da **Disposição Pessoal** em dois projetos analisados, visto que suas propostas marcam em seus registros momentos para o primeiro conhecimento da profissão, bem como espaços e tempos para o autoconhecimento e a autoconstrução. Por fim, foi possível observar dentre os programas e projetos analisados aqueles que apresentaram propostas articuladas com o desenvolvimento de um número maior de posições que outros. Com base nesse dado selecionamos os sujeitos para a segunda etapa desta pesquisa.

Apoiamo-nos em um roteiro para entrevistar dez participantes dos programas e projetos cujos registros de propostas apresentaram mais marcas firmadas na direção de favorecer o desenvolvimento das posições para a formação docente (NÓVOA, 2017). Concluímos, com base na análise das perspectivas dos entrevistados, que o desenvolvimento das cinco posições para a formação de professores apontadas por Nóvoa (2017) é favorecido na trajetória dos professores em formação inicial, oriundos do curso de Pedagogia da UFRJ, que participam (DÍAZ BORDENAVE, 1987) da realização das ações de extensão analisadas pela presente pesquisa.

As falas dos entrevistados foram captadas a partir de três eixos, a saber: i) razões para o envolvimento em ações de extensão; ii) abertura que tais ações apresentam para favorecer a participação dos estudantes; iii) o diferencial da extensão para a formação do pedagogo docente na UFRJ.

O primeiro eixo foi revelador de uma relação estabelecida com a extensão que tem início em obrigаторiedades pautadas na carreira docente e no currículo discente, mas que se transformam em interesse e satisfação com o passar do tempo. O segundo eixo evidenciou que a abertura para a participação dos estudantes nessas ações depende mais das concepções dialógicas e colaborativas que servem de base para cada proposta, do que propriamente das diretrizes que balizam a extensão universitária de maneira geral. O terceiro eixo demonstrou que o diferencial que a participação na extensão apresenta para a formação do professor no contexto do curso de Pedagogia é representada pelo conjunto de vivências, leituras e práticas propiciados por essa experiência, que se ancora na prática para refletir, e proporciona entrelaçamentos na relação universidade — escola básica — professores — sociedade, que são favorecidos pela continuidade (duração mínima de 12 meses) de suas atividades.

Os depoimentos dados em torno dos eixos estabelecidos nos permitiram depreender evidências que se relacionam com as posições, no entanto, cada um dos sujeitos colocou-se a partir de sua individual experiência na ação de extensão que participa. Isso nos mostra que esse desenvolvimento não acontece de maneira uniforme e existem diferenças entre as ações de extensão e entre as experiências vividas pelos estudantes. A observância dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento das posições para a formação de professores, via extensão universitária, destacados nesta pesquisa, podem contribuir para que mais ações de extensão sejam propostas e realizadas considerando a importância do impacto que apresentam na formação inicial dos professores no contexto do curso de Pedagogia da universidade.

Desta forma, com base neste estudo, nos posicionamos diante de três direções. Nossa primeira posição nos direciona para uma reafirmação. Reafirmamos a extensão universitária enquanto experiência formativa potente na trajetória inicial da formação profissional docente em nível superior. Defendemos, portanto, que essa formação seja conduzida pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sem que nenhuma dessas dimensões seja secundarizada. Reafirmamos também que a formação de professores não prescinde da relação universidade — escola básica — professores — sociedade, estabelecida com base no diálogo horizontal, na valorização articulação dos saberes e fazeres, na colaboração, em autonomia/ autoconhecimento/autoconstrução, e na participação da e na sociedade.

Nossa segunda posição nos direciona para uma constatação. Constatamos que a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ encontra, pela via da extensão nessa universidade, um caminho virtuoso para o favorecimento do desenvolvimento das (dis) posições para a formação docente (NÓVOA, 2017), a partir de uma experiência formativa potencialmente contributiva, e que também pode constituir-se como valoroso componente da universidade em “terceiros espaços” de formação (ZEICHNER, 2010, 2014, 2015).

Nossa terceira e última posição nos direciona para proposições. A partir do que aqui reafirmamos e constatamos, sugerimos que mais estudos sejam realizados para que avancemos na compreensão do potencial formativo das modalidades de eventos e cursos de extensão no âmbito da UFRJ, em sua relação com a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia, possivelmente considerando comparações com o estágio obrigatório e outras formas de estar na escola, previstas no currículo desse curso. Sugerimos também que os proponentes de programas, projetos, cursos e eventos

de extensão na área de Educação, com direcionamento para a formação de professores, considerem os aspectos essenciais para o desenvolvimento das (dis) posições propostas por Nóvoa (2017) como base para a composição de suas propostas.

Ousamos encerrar esta conclusão propondo ainda que este trabalho possa servir, à guisa de subsídio, para o planejamento de políticas de avaliação de propostas e ações de extensão universitária localizadas na área de Educação e direcionadas para a formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, S. C. S. R. Universidade e Escola Básica: o papel da extensão universitária na formação de professoras e professores em educação científica. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Carlos, São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3216955. Acessado em 17 de novembro de 2018.

ALMEIDA, Claudia M. de; SOARES, Kátia C. D. Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BHABBA, H. The third space. In: J. RUTHERFORD (Ed.) Identity, community, culture and difference. London: Lawrence and Wishart, p. 207-221, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.694, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em agosto de 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e dá outras providências. Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2018/rces007_18%20-%20MEC%20CNE.pdf. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, nº 92, seção 1, p.11 – 12, 16 maio 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CATANI, A. M.; GATTI, B. A.; GUADILLA C. G.; FERREIRA, D. J.; FERREIRA, F. I.; MARTINS, H. G.; PAULA, M. de F. C. de; GRISPUN, M. Z.; MANESCHY P.; FOSSATTI P.; RAMIREZ V. L.; JÚNIOR V. de P. A.; FRANTZ W. Extensão Universitária: uma questão em aberto. São Paulo: Xamã, 2011.

CHRISTOFOLETTI, A. L. M. Extensão Universitária: concepções, regulações e potencialidades na formação de professores UFSCar Sorocaba. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5004706. Acessado em 17 de novembro de 2018.

COELHO, G. C. A extensão universitária e sua inserção curricular. Interfaces – Revista de Extensão da UFMG, v. 5, n. 2, p. 5-20, jul./dez. 2017.

Comissão Coordenadora do Curso de Pedagogia da UFRJ (2015). *Projeto Pedagógico de Curso – PPC Curso de Licenciatura em Pedagogia (versão atualizada)*. Documento não publicado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 100 p.

CRUZ, G. B. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. Educ Soc. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1208, set./dez., 2009.

CRUZ, G. B.; AROSA, A. C. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 30 – 68, ago./dez.2014.

DÍAZ BORDENAVE, J. E. O que é participação. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação*. 13ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. UNB, Brasília, 04 e 05 de novembro de 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em agosto de 2017.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). Comissão Permanente de Avaliação da Extensão – CPAE. *Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004*. 2. ed. Belo Horizonte: Coopmed. 90 p. (Coleção Extensão Universitária; v. 5). 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, Amazonas. Maio de 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em agosto de 2017.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). Comissão Permanente de Avaliação da Extensão – CPAE. *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão / Organização: Maria das Dores Pimentel Nogueira; textos: Sonia Regina Mendes dos Santos... [et al.]* – Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013, p. 51-74.

GARCÍA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. Florianópolis, nº 73, ago. 2005. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>. Acesso em 04 de fevereiro de 2019.

LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. Teacher education and the social conditions of schooling. Routledge, New York, NY. 1991.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.) Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; O Fórum, 2000.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D.S. (Org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.57-72.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Vida de professores. 2ª ed. Portugal: Porto, 2000.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 2017, vol.47, n.166, p.1106-1133.

NÓVOA, A. Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório final da missão de trabalho do professor António Nóvoa junto a UFRJ ao longo do ano de 2017. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/formacao%20professores%20ufrj.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ). Edital de Registro Único de Ação de Extensão nº 30/2016. [Cadastro de propostas de ação de extensão]. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 15 de fevereiro de 2016.

SCHELLIN, F. De O. Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=96592. Acessado em 17 de novembro de 2018.

SILVA, M. F. da. Formação Docente na EJA: os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF -2 para a formação de Educadores/as de Jovens e Adultos – Um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5316713. Acessado em 17 de novembro de 2018.

SILVA THIESEN, J. da. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, nº. 39, setembro-dezembro, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa>. Acesso em 04 de fevereiro de 2019.

SOARES, Magda. 20 Anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 177-192.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. Conselho Universitário. Resolução nº 20/2018 – Aprova o Regimento do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Publicada no Boletim extraordinário nº 51, 2ª parte, de 21/12/2018. Disponível em http://www.consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao_n_20_de_2018.pdf. Acesso em 04 de fevereiro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. Pró-Reitoria de Extensão – PR5. Edital nº 81 de 1 de março de 2018. Registro Único de Ações de Extensão (RUA) – Edição 2018-2. Disponível em https://extensao.ufrj.br/images/Registro/EditalRUA/RUA2018/RUA2018_2/UFRJ_edit_al_RUA2018-2.pdf. Acessado em 18/04/2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, nº 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e Transformar a Prática Educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth Zeichner. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, nº 03 p. 2211 – 2224 out./dez. 2014.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; & BRAYKO, K. (in press). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2015. Vol. 66 (2). p. 122 – 135.

ANEXOS

1. Roteiro de entrevista

Informações para identificar o entrevistado:

- Nome:
- Vínculo atual com a extensão universitária da UFRJ:
- Vínculo com o curso de Pedagogia da UFRJ:
- Ações de extensão concluídas que participou na UFRJ – nome da ação / função na ação / tempo de participação na ação:
- Ações de extensão em andamento que participa atualmente na UFRJ – nome da ação / função na ação / tempo de participação na ação:

Perguntas:

Docentes e Técnicos

1. Por que a extensão universitária está hoje na pauta de seu trabalho enquanto formador de professores na UFRJ?
2. Para você, as atividades de extensão apresentam abertura suficiente para propiciar o envolvimento dos estudantes, de maneira que consiga impactar na sua formação? Como você avalia o envolvimento dos estudantes nas atividades de extensão?
3. Tendo em vista o curso de Pedagogia, que pelas suas atuais diretrizes forma o professor para a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, a educação inclusiva e a gestão da educação dentro e fora das escolas, como você avalia a participação de estudantes desse curso em atividades de extensão? Você considera que a extensão pode ser uma experiência formativa valorizada e reconhecida dentre tantas outras necessárias para a formação do professor no contexto do curso de Pedagogia? Qual seria o diferencial da extensão para a formação deste estudante?

Estudantes de Pedagogia

1. Por que você decidiu dedicar-se à extensão universitária como uma das atividades para a sua formação na UFRJ?
2. Para você, as atividades de extensão apresentam abertura suficiente para propiciar o seu envolvimento, de maneira que consiga impactar na sua formação? Como você avalia o seu envolvimento nas atividades de extensão?
3. Tendo em vista o curso de Pedagogia, que pelas suas atuais diretrizes forma o professor para a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, a educação inclusiva e a gestão da educação dentro e fora das escolas, você considera que a extensão pode ser uma experiência formativa valorizada e reconhecida dentre tantas outras necessárias para a sua formação como professor? Qual seria o diferencial da extensão para sua formação?

2. Registro de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação



(DIS) POSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO
CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: (DIS) POSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ

Nome do Pesquisador responsável: Roberta Pereira de Paula Rodrigues.

Natureza da pesquisa: Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como a participação de estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ em ações de extensão universitária pode contribuir para o desenvolvimento de (dis) posições para a formação docente.

Participantes da pesquisa: Os sujeitos da pesquisa se encontram entre o corpo discente, docente e técnico da UFRJ, que tenham relação com a Faculdade de Educação e o curso de Pedagogia, participantes de programas, projetos, cursos e eventos de extensão com abertura para a formação docente.

Envolvimento na pesquisa: Sua adesão implicará no consentimento de uma entrevista, que será gravada e posteriormente transcrita, com o objetivo de discutir as contribuições da extensão universitária para a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ e o consentimento de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora e, se necessário pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Procedimentos metodológicos: O processo de coleta de dados consistirá em: realização de entrevista individual que será gravada e posteriormente transcrita.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pela natureza da pesquisa, os riscos que existem estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional no decorrer de qualquer atividade, você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua contribuição. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº.

466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados na íntegra. No texto final serão utilizados nomes fictícios, sem identificação das participantes, e apenas trechos da entrevista. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

Benefícios: Esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. E você terá acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. No entanto, se ainda tiver dúvida a respeito da sua participação na pesquisa, não assine este termo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste registro de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da pesquisa:

Assinatura do Participante da pesquisa:

Assinatura do Pesquisador responsável:

Pesquisadora responsável: Roberta Pereira de Paula Rodrigues – Telefone: 98845-5268 – E-mail: bethinha4ever2@gmail.com

<p>Caso os participantes queiram denunciar ou reclamar sobre a ética da referida pesquisa, estes devem procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250, Campus Praia Vermelha – Botafogo – Rio de Janeiro/RJ – Prédio da Decania do CFCH – 3ª andar – Sala 30. O telefone para contato é: 3938-5167.</p>

3. Transcrição de uma entrevista

Muito obrigada por aceitar contribuir com este trabalho. Estou fazendo uma pesquisa para lançar um olhar no entrecruzamento entre a formação de professores e a extensão Universitária. Então, eu preparei aqui um roteiro e a gente vai, ao longo dele, conversando também sobre a extensão.

...

Eu falo muito tá? Você já me conhece.

...

Não, tudo bem. Tudo bem. Isso é bom porque aí a gente vai suscitando outras coisas e vai fazendo os links. Isso que é importante. Me diz, o seu vínculo atual com a universidade?

...

Sou professora da carreira EBTT, que é ensino básico técnico e tecnológico. Sou professora do colégio de aplicação nessa carreira, e sou professora da pós-graduação em educação da Faculdade de Educação também na carreira EBTT.

...

E qual seu vínculo atual com a extensão Universitária da UFRJ?

...

Eu não me elegi para aquele conselho de extensão. O meu vínculo é como coordenadora de extensão já há 10 anos. Este ano estou fazendo 10 anos como coordenadora de um projeto de extensão. Este é meu vínculo atualmente.

...

Inclusive, eu nem falei no início, mas é por isso que eu estou aqui. Na primeira etapa da pesquisa eu fiz uma parte de documento dos registros e aí eu cheguei ao nome de projetos que fazem um entrecruzamento entre formação de professores extensão universitária. Aí encontrei o COMPAS e é por isso que eu estou te entrevistando. E o seu vínculo com o curso de pedagogia da UFRJ, você tem algum?

...

Não tenho nenhum vínculo com curso de pedagogia. O que a gente tem é que a gente abre vaga para extensão, para extensionista, tanto no projeto quanto no curso de extensão. E aí no caso do curso, porque do projeto a gente não faz isso, a gente dá preferência para o curso de pedagogia. As vagas são para o curso de pedagogia. No projeto não, a gente dá vaga para estudante de graduação do curso de Pedagogia, mas também para outras áreas.

...

E aí me fala um pouquinho dessas ações de extensão: o nome, qual é o seu papel nessa ação, quanto tempo ela já tá acontecendo...

...

Ação hoje se chama “Conversas entre Professores Alteridades e Singularidades”. Ela não começou com esse nome, ela tinha um nome enorme e a gente mudou esse nome. Ela começou em agosto de 2010, e a intenção inicial era dialogar com professoras, e falo professoras porque são do Ensino Fundamental inicial, assim como eu, que vivêssem outras realidades diferentes da minha. Eu tenho uma trajetória de escola particular e depois a entrada no colégio de aplicação. Então a gente fez um contato no município de Queimados, a gente queria muito ir para Baixada Fluminense, ficamos lá quatro anos no município de Queimados, e quando a gente preparou projeto e a gente foi até a pró-reitoria de extensão para ver a documentação, uma servidora chamada Ana Inês, que está lá até hoje, ela sugeriu, pensando, e eu achei isso bastante

bacana, ao mesmo tempo que a gente está fazendo um trabalho de formação, uma outra forma de devolver isso para comunidade, porque em alguns municípios isso é uma possibilidade, é a gente certificar essas professoras. Certificar como? Por meio de um curso. Então o projeto ele começa a vir com esse viés também de curso já no início a partir dessa fala da Ana Inês. Esse trabalho em Queimados resultou na minha tese de doutorado. Isso, inclusive, está na minha tese de doutorado, porque acho que é importante. A prefeitura do Rio, por exemplo, não traz essa possibilidade, mas muitas prefeituras trazem essa possibilidade que a cada 60 horas você tem possibilidade de progressão. Então, certificar essas professoras por meio de um curso de extensão foi uma coisa que a gente teve desde sempre, e que veio por sugestão de alguém que tinha experiência na universidade, a gente não tinha nessa época. E a gente então ficou quatro anos em Queimados. A gente conseguiu em Queimados em todos os lugares que a gente esteve até hoje uma coisa muito importante, que era nos dias que a gente estava no município, e a gente ia uma vez por mês, essas professoras que participavam da formação que a gente levou saíam da sala de aula e alguém assumia a sala delas, ou seja, era uma formação dentro do horário de trabalho que eu acho que é uma outra questão que é bastante importante. No município de Queimados a gente trabalhou quatro anos com professoras de turmas que se chamavam quartos anos Alfa. Essas turmas eram com crianças de 9 a 15 anos, que não eram alfabetizadas, ou seja, completavam ciclo e iam pro quarto ano, crianças que quando chegavam no quarto ano não conseguiam seguir para frente. Então tinha uma quantidade grande de turmas no município nesta época, então a gente foi trabalhar com essas professoras. No primeiro ano não, em 2010 a gente trabalhou com diferentes professores do município e no segundo ano que a gente estava lá a secretaria de educação nos fez essa proposta. Então a gente trabalhou os quatro anos com essas professoras. E aí tudo que a gente faz é numa perspectiva de que as soluções, mesmo que provisórias, para os seus problemas da sala de aula, elas não estão no alto, nem de longe, nem de fora, elas estão dentro do próprio trabalho. Então a gente trabalha numa perspectiva sempre de conversa, por isso o projeto se chama “conversa”, e não é a conversa no sentido de bate-papo, mas é uma conversa no sentido de trazer questões que suscitam discussões, e que a partir dessas discussões as professoras possam se ouvir e pensar que nelas mesmas estão essas soluções, ou seja, eu trago uma experiência que te ajuda a pensar uma questão da sala de aula. A perspectiva é muito essa. E sempre com temas específicos. Então, a história do projeto foi essa, a gente começou assim e depois a gente foi para o município de Itatiaia. Ficamos lá um ano trabalhando com professoras de quarto e quinto ano. Foi uma solicitação do município, pensando também que o primeiro ciclo, o primeiro, segundo e terceiro ano, ou seja, que é um momento ainda concebido como alfabetização, você tem muita formação. Quarto e quinto ano você não tem nada, muito dificilmente. Então a gente foi convidada para fazer esse trabalho. A gente levou o curso montado do jeito que está e depois eu vou falar sobre isso, mas nesse ínterim, a gente entendeu que era importante também abrir esse curso para outros professores. E aí, a gente em 2013 abriu o curso pela primeira vez no colégio de aplicação à noite. E a gente tem vivido uma experiência bastante bacana. É um curso que se divide em módulos. E a cada ano ele não tem os mesmos módulos, ou seja, a ideia é que sejam professoras do ensino fundamental com professoras do colégio de aplicação ou de outras escolas que trabalham determinados conteúdos muito próximos do que a gente vive na sala de aula. A gente convida também outras pessoas. Mas quando eu digo que ele não é sempre o mesmo é porque a cada ano a gente faz uma avaliação com os professores participantes e pensa sobre o que foi mais importante. Por exemplo, a educação especial não estava no curso no início. De dois anos para cá

está e é um módulo que as professoras gostam muito. Então para esse ano por exemplo a gente trabalha, e sempre a partir da perspectiva da memória que é sempre a primeira aula do curso, a gente trabalha currículo, a gente trabalha matemática, história, geografia, literatura, educação especial. São, se eu não me engano, oito módulos. E aí o que significa os módulos? É óbvio que a gente prepara uma aula e trabalha por meio de projetos. A gente prepara aulas, os professores preparam aulas, mas a ideia é que a gente sempre prepare aulas que sejam dialógicas, ou seja, que abra possibilidades para aquelas pessoas falarem. E a gente tem vivido um processo bastante bacana. Um curso que começou em 2013 e a gente teve um número X de participantes, de inscrições e de participantes. A gente percebia, o que eu acho que é bastante comum, que começa muito cheio e termina vazio. E do ano retrasado para cá a gente já teve um número de inscrições muito grande, mas só pode abrir 30 vagas para professores. E ano passado a gente viveu uma coisa que a gente nunca tinha vivido, o mesmo número de professores que começou o curso terminou o curso. Ou seja, não houve nenhuma desistência. Eu acho que isso tem muito significado porque a gente tem um senso comum que diz que a escola pública é algo que não serve, que a escola pública é ruim porque os professores são malformados, porque os professores não querem nada, então a gente inclusive pede que elas olhem para aquela sala cheia e vejam “Como assim professores não querem nada?”, porque muitas trabalham em dois turnos em duas escolas diferentes e ainda assim estão aqui à noite uma vez por semana. Esse é o curso, então o curso virou um fio do projeto. A gente tem um projeto que hoje a gente trabalha com pesquisa e extensão, a gente tem um grupo de extensionistas e bolsistas que atuam em uma escola específica, a gente saiu de Itatiaia e veio para o município do Rio. Trabalhamos primeiro numa escola específica e mudamos, já estamos há três anos na mesma escola. Essas meninas atuam dentro da sala de aula junto com os professores. E a ideia é que elas possam construir junto com esses professores projetos, que tirem também os professores do lugar, e, ao mesmo tempo, trabalhem com a formação dessas meninas graduandas. A gente tem então essa atuação, e aí elas estão em sala de aula, têm encontros internos na escola, inclusive, com a coordenação que acompanha também o trabalho, e têm encontros como uma professora do Colégio de Aplicação que vai trabalhar com elas uma vez por semana a partir do que elas vivem na escola. E a gente tem um grupo de estudos, que é todo o nosso embasamento teórico e referenciais teóricos para poder fazer esse trabalho. Durante dois anos a gente teve um grupo de professoras que trabalhou por meio de projetos junto às normalistas daqui dessa escola do Jardim Botânico, que eu esqueci o nome agora, vou me lembrar já, já. Elas ficaram dois anos lá, mas aí uma tá fazendo doutorado, e a outra está fazendo mestrado, elas acabaram parando com o trabalho, mas foi um trabalho também que elas tiveram, me parece né, muita felicidade de fazer, mas ao mesmo tempo o que se percebe? São meninas muito novas e com muitas poucas perspectivas de trabalho, porque elas, por exemplo, não podem fazer um concurso quando acabam o normal. E uma outra produção que a gente tem tido e que hoje a gente está investindo nisso, num projeto que a gente apresentou agora para Faperj e para o Cnpq voltado para isso, a gente está produzindo materiais a partir dessas conversas. Então na perspectiva do relato da narrativa a gente tem produzido vídeos de curta duração, e a intenção é que, assim como a gente entende que um professor dizer ao outro, não é dizer ao outro, que as pessoas possam se olhar, se escutar, conversar e pensar juntas em soluções para problemas diversos, escutar o outro, por exemplo, por meio de um vídeo, em que ele fale da sua experiência, também é uma coisa muito bacana. Então a gente tem produzido vídeos, a gente tem produzido livros, a gente já está no segundo volume do livro que não são livros técnicos ou com textos acadêmicos, são textos narrativos, com

diferentes professores que a gente vem encontrando por esse caminho, em que essas pessoas narram experiências da sua sala de aula. No primeiro volume tem esse viés de narrar sua história de vida pensando o que na sua história de vida te forma professor. E a gente trabalha desde sempre com os memoriais, ou seja, todo trabalho é permeado pela ideia de que a gente se forma por toda nossa vida. A gente se forma nos cursos de Formação, mas a gente também é formado a partir da escola que a gente frequentou, das professoras que a gente teve, dos professores que a gente teve, da nossa família, e porque a gente também entende que quando a gente tem essa compreensão como professor também isso nos ajuda a compreender o nosso aluno que também é um sujeito de história. Ou seja, um sujeito formado em diferentes lugares. Então basicamente acho que é isso o projeto. Um projeto que eu acho que é bem consolidado. A gente já ganhou alguns editais com ele. E é isso, assim, a gente investe bastante. Fazendo a conta, se a gente for pensar, nem sei mais quantas professoras a gente já teve no curso. Muitas vão fazer pós-graduações em outros lugares outras mantêm contato e estão com a gente no projeto. E um viés que eu acho muito bacana é pensar que por meio dessa extensão também a gente está formando esses futuros professores. No curso só tem graduandos, são 10 extensionistas. A gente acha que é fundamental. Agora são extensionistas, antes eram cursistas. Então a gente sempre teve, não tem a ver com o fato de hoje, obrigatoriamente, eles terem que fazer extensão. Eles sempre se matricularam como cursistas. E no grupo também, no projeto e no grupo de estudos a gente tem um número muito grande de licenciandos. Mas a gente não exige que sejam da pedagogia. Então já tivemos e temos licenciandos das Ciências Sociais, da História, da Geografia, da Literatura, da Língua Portuguesa e Literatura, da Língua Portuguesa e Árabe, da Biologia, e a gente acha que essa diversidade também é bacana nesse encontro. E que nas áreas específicas para além da pedagogia falta formação de professores na graduação. E a experiência que a gente tem tido é que esses sujeitos quando passam pelo curso isso dá uma mexida na forma como veem a profissão. Acho que é isso.

...

Essa ação, o “conversas” e o curso, é ação que você vem desenvolvendo ao longo de todos esses anos. E ela é contínua? Nunca parou?

...

Não, o que a gente faz é, nesse momento o investimento que a gente tem feito é na produção de materiais que a gente tá chamando de materiais narrativos. Então o que muda um pouco é especificamente o que a gente pesquisa sobre isso, mas a ideia é sempre a formação de professores na perspectiva narrativa no encontro e na conversa. Essa ideia que é geral e aí, obviamente, a gente tem momentos que a gente foca mais na formação de professores, quer dizer sempre na formação de professores, mas em alguma coisa específica da formação. A gente trabalha muito no viés da sociologia para compreender a questão da formação na perspectiva de que os conhecimentos curriculares são diversos e são produzidos na sala de aula, pelos sujeitos, com os professores. Então a gente tem um viés do currículo que é um viés muito importante, dá ideia de produção curricular que a gente também investiga durante um tempo e que é também uma coisa importante para a gente nessa produção que é do sujeito, o sujeito autor que também é um intelectual.

...

Agora esse foi um apanhado geral para gente situar você enquanto formadora de professores, enquanto atuante na extensão. Agora eu vou fazer umas perguntas que vai mais especificamente para onde eu quero olhar, que é fazendo uma conexão com o curso de pedagogia e a formação inicial do professor. Então a primeira pergunta seria

por quê que a extensão Universitária está hoje na pauta do seu trabalho enquanto formadora de professores na UFRJ?

...

Não está hoje, está desde que eu entrei basicamente com dois anos de Universidade eu já estava na extensão, desde sempre a extensão foi uma questão para mim primeiro porque é parte de nossa profissão e do tripé ensino pesquisa e extensão. E porque acho que é nosso papel. A gente produz conhecimento para compartilhar conhecimento. E aí a ideia da extensão que é a ideia do compartilhamento desses conhecimentos, do que que a gente produz, se não a gente vira alguma coisa endógena. A extensão é o espaço desse compartilhamento, de devolver para a sociedade tudo que a gente faz. Compartilhar com ela, devolver eu não gosto, parece que a gente está pagando alguma coisa e eu não estou pagando nada. Mas de compartilhar esses conhecimentos mesmo. E tem uma perspectiva para mim que é muito importante como professora da Educação Básica, professora das séries iniciais que eu sou, que é o fortalecimento da nossa profissão. Então quando a gente dialoga, universidade, estou nesse lugar da Universidade mesmo estando na educação básica, e aí porque eu sou professora eu estou num lugar muito propício para fazer essa ponte, esse diálogo, da escola com a universidade. Para mim nunca foi uma questão de que eu tenho que fazer a extensão, ela fez parte de toda minha vida e carreira na universidade sempre.

...

Tem professores que realmente encontram na troca e no compartilhamento da extensão um brilho no olhar que às vezes já foi perdido com o ensino. A segunda pergunta é se para você as atividades de extensão, elas são atividades que apresentam uma abertura suficiente para poder propiciar o envolvimento dos estudantes? Porque eles se envolvem enquanto equipe executora, mas essas atividades apresentam abertura suficiente para isso, de maneira que essa participação consiga causar um impacto na formação desse estudante?

....

Faço extensão desde uma época em que ela não era atividade curricular, e a gente percebe claramente uma modificação na compreensão e é óbvio que não é porque é extensão, é porque a gente busca essa concepção. Procuramos compreender o que é o conhecimento, o que é o sujeito, de que forma a gente dialoga com esses sujeitos da forma mais horizontal possível, ou seja, escutando o outro. Ou seja, eu acho que as concepções que amarram o nosso trabalho são concepções muito caras para mim, e percebo isso muito na fala dos estudantes, nas atitudes dos estudantes, no envolvimento dos estudantes. E aí eu já fui a congressos por exemplo, porque a minha área é pensar a formação num grupo que pensa a formação a partir de si, e tem um congresso que chama Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica que eu sempre vou e eu vejo coisas muito assustadoras, sabe? Porque a pessoa faz um trabalho na escola e ela diz assim “A escola era assim, o estudante era assim e depois que eu fui lá ele agora é outra coisa”. Eu nunca quero estar nesse lugar, de ter a prepotência de que o que a gente faz muda completamente o outro. Eu de fato acredito nisso. Acredito que no caso dos estudantes, é óbvio que a gente não mexe com as pessoas da mesma forma, mas a gente mexe muito profundamente. Eu tenho estudante que está aqui, ou seja, já foi bolsista e não é mais, mas que está aqui no projeto já no terceiro ano consecutivo, quase toda sua formação Universitária. E que diz claramente “na minha área se eu não vivesse isso eu não conseguiria perceber a docência como eu tenho hoje a percepção”. E, não acho que isso seja da boca para fora. Porque a gente discute, a gente de 15 em 15 dias senta e vai discutir os textos sempre pensando a formação nas diferentes perspectivas, em diferentes épocas a gente vai estudar mais alguma coisa, mas é um

espaço onde a gente fala sobre a educação. E aí eles vão trazendo relatos não só de suas experiências nas escolas, porque muitos estão na escola hoje ou trabalhando e não dá para sair impune deste processo, é isso. Então, tirando a prepotência, é pensar que não sai impune e que hoje eu tenho muito essa percepção. Não é que o sujeito vai sair daqui e vai ser um grande professor, não é nada disso, mas que vai ter e tem uma outra percepção da docência, do que é conhecimento, do que é autoria, do que é currículo, e não só porque a gente estudou isso, mas por que a gente viveu por meio da extensão.

...

E aí como você avalia um envolvimento dos estudantes nas atividades de extensão? Você deu o exemplo deste que mesmo depois de ser extensionistas ele volta, e está aqui.

...

Há uma participação efetiva, um envolvimento. A gente viveu de diferentes formas, por exemplo, voltando ao curso, até o ano passado, na maioria eles não eram os extensionistas, eles eram cursistas. Então São pessoas que vem não porque é a universidade determina que precisa ser assim, mas porque desejam estar pensando educação, discutindo, e com a possibilidade de pensar junto com professores. E aí é pensar de um outro lugar, que não é o lugar de ter aula. Não é um lugar que você vai ter aula é um lugar em que você vai poder se sentir à vontade para falar, e não que na aula isso não seja possível, mas sentar olhando um para o outro faz toda a diferença. E aí é um professor que conta sua história e ele próprio lembra da própria história que viveu como aluno e pensando como isso se relaciona com a sua docência.

...

Agora a última pergunta que é mais na pedagogia. Tendo em vista o curso de pedagogia e pelas suas diretrizes forma o professor para educação infantil, a educação de jovens e adultos, o ensino fundamental, a questão da inclusão, Como você mesma falou que é uma nova perspectiva do curso, para a gestão dentro e fora das escolas, então com essa complexidade que tem o curso de pedagogia, como que você avalia a participação dos Estudantes deste curso nas atividades de extensão? Você considera que a extensão pode ser uma experiência formativa valorizada e reconhecida dentre tantas outras necessárias para esse curso? Esse você considera qual seria esse diferencial da extensão?

...

Completamente. Por que a universidade hoje está discutindo o Complexo de Formação de Professores, e a ideia, falando bem superficialmente, é que a universidade não forma sozinha, a escola não forma sozinha, e que o sujeito se forma no lugar chamado terceiro espaço, que é esse encontro escola Universidade, e que é nesse espaço que eles se formam. E eu acho que a extensão é exatamente esse espaço. É o espaço em que o sujeito tem a possibilidade de estar na escola, e estar em contato com o professor, estar em contato com estudantes, e ao mesmo tempo fazendo parte da pesquisa, tendo suas aulas no curso de pedagogia. Ele pode caminhar em diferentes lugares mesmo. Por exemplo, a gente viveu esse ano, porque a gente tem como uma das premissas que o estudante que chega para atuar junto com uma professora ele precisa de fato conhecer aquela professora, e aí tem professores que são mais resistentes e professores que são menos, então a gente viveu isso agora com uma bolsista que acabou de me escrever falando que sexta-feira ela não vem ao grupo porque ela vai fazer um passeio. Eles vão fazer uma visita à Escola de Comunicação da UFRJ junto com a escola onde ela está, e que ela está muito feliz porque no primeiro semestre foi muito difícil para ela porque a professora não teve aceitação. Ela mudou de turma agora. A própria escola compreendeu essa impossibilidade e ela está falando isso, que está muito feliz com o trabalho que está realizando. E isso só é possível na extensão, porque dependendo do

lugar de onde você vai fazer o estágio ele tem uma perspectiva de sentar, e observar. Você tem um relatório para fazer com o professor, e é óbvio que, saindo do lugar da generalização, porque tem o professor no estágio que vai querer fazer junto e tem o professor da universidade que vai dizer que quer que observe tudo, os estudantes, os comentários, e que anote o que a professora está fazendo como uma avaliação do trabalho docente, que eu acho muito ruim. E aí a gente tem de tudo. É complexo. Então eu acho que o fato de a gente poder proporcionar, por meio da extensão, outra forma de estar na escola que não seja o estágio, que seja uma coparticipação, que seja efetiva no envolvimento que é geral na escola, acho que isso é fundamental. Você está vivendo e podendo conversar sobre a vivência e isso é muito potente.