

Extension practices in initial training and teacher autonomy

Berenice Rocha Zabbot Garcia<sup>1</sup>

Marly Kruger de Pesce<sup>2</sup>

Elzira Maria Bagatim Munhoz<sup>3</sup>

### **Resumo**

Este artigo trata de um recorte de pesquisa realizada em uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina, Brasil. Seu objetivo foi investigar as contribuições da experiência extensionista na formação docente inicial, à luz da política nacional de extensão e as novas diretrizes curriculares da área para o ensino superior. Os sujeitos da pesquisa, são professores da educação básica, egressos do curso de Licenciatura em Letras da referida instituição, que participaram durante seu período formativo, de dois programas de extensão relacionados à práticas educativas de leitura e da literatura infanto juvenil. A opção metodológica foi de ordem qualitativa e os dados foram obtidos por meio de grupos de discussão, sendo posteriormente tratados de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo. A partir da análise dos dados, evidencia-se a perspectiva do papel da extensão acadêmica na formação inicial de professores da educação básica, dentre outras questões, também no desenvolvimento da autonomia docente.

**Palavras-chave:** Políticas de Extensão Universitária. Grupos de Discussão. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade da Região de Joinville (1982), Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2000) e Doutorado em Educação - Psicologia da Educação (2012). Atualmente, presta assessoria ao Centro de Inovação Pedagógica, CIP, da Universidade da Região de Joinville e é coordenadora do Programa de Extensão de Literatura Infantil Juvenil, PROLIJ. E-mail: berenice.rocha@univille.br

<sup>2</sup> Doutorado em Educação- Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de graduação de Letras da Universidade da Região de Joinville - Univille.. E-mail: marly.kruger@univille.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP (2013). Professora Titular do quadro de carreira da Universidade da Região de Joinville/SC, Univille, atuando na graduação em Ciências Biológicas, na Pós graduação lato sensu, como professora convidada. Professora colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação na mesma instituição, na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas. E-mail: elziramunhoz@gmail.com.

## Abstract

This article deals with a section of a research carried out at a community university in the state of Santa Catarina, Brazil. Its objective was to investigate the contributions of the extension experience in initial teaching education, in the light of the national extension policy and the new curricular guidelines of the area for higher education. The subjects of the research are teachers of basic education, who are graduates in Languages of the referred institution, who participated during their formative period, in two extension programs related to the educational practices of reading and children's literature. The methodological option was of a qualitative nature and the data were obtained through discussion groups, being subsequently treated according to the content analysis presumptions. From the analysis of the data, the perspective of the role of academic extension in the initial formation of teachers of basic education is evidenced, among other issues, also in the development of teaching autonomy.

**Keywords:** University extension policies. Discussion groups. Teachers training

## Introdução

A Extensão universitária é um dos eixos básicos que sustenta, junto com o Ensino e a Pesquisa, o conceito de Universidade. No entanto, a literatura tem lançado maior luz sobre os saberes e fazeres do Ensino e da Pesquisa do que, propriamente, sobre as experiências de Extensão. A esse respeito, os órgãos reguladores nacionais, conforme indica Garcia (2013), têm indicadores mais objetivos em se tratando da Pesquisa e do Ensino do que sobre a Extensão.

Os indicadores que avaliam o desempenho do Ensino e da Pesquisa no fazer universitário, tanto no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES quanto em outros instrumentos institucionais são passíveis de análises mais objetivas, permitindo a utilização de ferramentas de medidas mais claras e consistentes, deixando mais evidentes os resultados esperados pela ação dessas instâncias na universidade. Já as ações de Extensão, por sua natureza e diversidade, são mais difíceis de serem avaliadas de forma estritamente quantitativa, não ficando evidente muitas vezes, o que há de mais importante nessas ações que junto com o ensino e a pesquisa podem, possivelmente, contribuir para a formação profissional dos indivíduos de forma integral. (GARCIA, 2013, p.14)

A partir da promulgação da Resolução CNE/CES no. 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que estabelece as diretrizes nacionais para a curricularização da extensão no ensino superior, as práticas de extensão passam a ser consideradas em seu potencial formativo.

Há duas décadas, já há um movimento nacional para integrar, de forma mais objetiva, as atividades de extensão com as de ensino e de pesquisa, por meio da curricularização no ensino superior, que vem sendo foco de políticas institucionais das universidades do país, de forma a considerar as demandas das comunidades de relação, apontando para o que afirma Síveres (2006, p. 174):

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

A construção de políticas de extensão nas instituições de ensino superior – IES precisa considerar a sua inserção social e histórica e os impactos das relações sociais que cada IES exerce em seu entorno, pois:

A extensão universitária envolve relações sociais e humanas constantes entre os professores, os estudantes e a comunidade. Tais relações, contudo, não sendo neutras, têm um conteúdo e um método específicos aos processos de aprendizagem que são construídos, com sentido, e contribuem para as transformações necessárias. ALMEIDA e SAMPAIO (2010, p. 37)

Os acadêmicos quando adentram a um curso superior recebem durante a graduação, o que se chama de formação inicial para sua futura inserção profissional. Dessa forma, deve ser oferecida a eles a oportunidade de uma educação integral que prevê, também, um ensino com pesquisa e com extensão.

Para além do que se estuda em sala de aula e dos resultados alcançados por meio da pesquisa, o desafio emergente é o de integrar os saberes científicos e os saberes sociais para afastar uma possível alienação técnica:

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

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

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. FREIRE (2001, P. 25 - 26)

Considerando o papel da extensão no ensino superior e a real perspectiva de sua inserção na formação inicial dos acadêmicos, frente às novas diretrizes a respeito da sua curricularização, traz-se um estudo feito com professores da educação básica, egressos de uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina, Brasil. Resta, ainda, deixar claro que o objetivo desse artigo é apresentar qual a contribuição da extensão para autonomia do futuro docente por meio de resultado de pesquisa feita com egressos do Curso de Licenciatura em Letras da referida universidade, os quais participaram, ativamente, durante a sua formação inicial, de programas de extensão, vinculados a seu curso de origem.

Importante acrescentar sobre autonomia que: “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é um processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade.” (FREIRE, 2006, p. 107)

### **A formação docente inicial**

Para caminhar na direção dos resultados a partir da coleta dos dados obtidos com esse recorte de pesquisa, retomamos algumas

considerações no que se refere a formação de professores em sua fase inicial.

A formação de professores para a educação básica no Brasil, atende, desde o ano de 2002, ao disposto na Resolução CNE/CP 2 de 2002 (BRASIL, 2002) no que se refere à distribuição dos componentes curriculares ao longo do curso.

De acordo com o documento, seguido pelas IES no momento de construção de cursos de licenciatura, o número de horas destinadas aos conteúdos de ordem teórica permanece como prioridade nos currículos desses cursos. Das 2.800 horas previstas para os cursos de formação inicial de professores, conforme expresso em seu Art. 1, inciso III, pelo menos 1.800 horas são destinadas ao desenvolvimento de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, relativos à área de formação. Tal conjunto pode ser aliado ao que Imbernon (2011) defende como sustentação importante na formação inicial, ao mencionar a necessidade de que os futuros professores apresentem bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal para a complexa tarefa educativa futura.

No entanto, Imbernón (2011) nos apresenta adicionalmente, outros aspectos a serem considerados na formação inicial de professores, sugerindo um maior equilíbrio entre os componentes teórico e práticos.

Para o autor, além de uma sólida formação técnico científica na área de atuação, os cursos de formação de professores devem também fornecer as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado além de conhecimentos que sejam válidos e que gerem uma atitude interativa e dialética, remetendo à percepção da necessidade de permanente atualização.

Adicionalmente, o autor sugere que os cursos de formação de apresentem um currículo formativo que provoque experiências interdisciplinares que deem condições ao futuro docente para integrar os conhecimentos didáticos com os conhecimentos psicopedagógicos, como forma de superar o modelo assistencial e voluntarista que remete

à formação de sujeitos acrílicos e desconectados da realidade escolar. Nessa perspectiva, a extensão no ensino superior aparece como espaço de múltiplas possibilidades por ser promotora de uma relação dialógica entre formação, profissão e sociedade. O acadêmico que participa de ações práticas a partir das teorias estudadas, estaria mais sensível aos movimentos sociais, de sua comunidade e de sua profissão.

Dessa forma, defende-se que a formação docente inicial preveja em suas atividades o contato dos acadêmicos com atividades de extensão, de forma a não restringir a prática profissional somente aos estágios obrigatórios.

Em seu Art. 1, incisos I (400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso) e IV (200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, a Resolução CNE/CP 2 de 2002 (BRASIL, 2002) antevê espaços que podem ser associados às experiências de extensão acadêmica.

Conforme disposto na Resolução CNE/CES 7 de 2018 (BRASIL, 2018), são consideradas atividades de extensão, aquelas que “envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias” (Art. 7º).

O mesmo documento indica a necessidade de que tais ações sejam mencionadas no Projeto Pedagógico do Curso, e sugere, em seu Art. 8º, as seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços.

Percebe-se nesse conjunto variado de atividades e experiências, a importância da extensão na formação inicial integral promovendo a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão que tenha como atores principais professores e acadêmicos caminhando em via de mão dupla na direção de uma relação dialógica com a sociedade.

### **Percursos metodológicos**

Considerando a natureza subjetiva do objeto da pesquisa, que é conhecer a contribuição da extensão para a autonomia docente, a escolha de metodologia de cunho qualitativo pareceu a mais pertinente, considerando o que escrevem Gatti e André (2010, p. 30 - 31):

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

Assim, a partir da escolha da pesquisa qualitativa, fez-se a opção pelos grupos de discussão como estratégia de coleta de dados. Esta escolha baseou-se no fato de que os sujeitos da pesquisa fizeram parte, quando em período de formação inicial, de dois programas de extensão vinculados a seu curso de origem; e, inseridos nesses grupos, desenvolveram atividades promovidas pelos referidos programas.

Grupos de discussão são, segundo, Weller (2006, p. 246),

[...] grupos reais que se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casula ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução do contexto social e dos modelos que orientem as ações dos sujeitos. A análise dos meios sociais compreende tanto aqueles constituídos em forma de grupo família, (vizinhança, grupos associativos, grupos de *rap*) como os espaços sociais de experiências conjuntivas.

Foram considerados sujeitos nessa pesquisa, sete professores da educação básica egressos do curso de Letras da IES, que, durante seu percurso de formação inicial, participaram de um dos Programas de Extensão vinculados ao curso: PROLER – Programa de Incentivo à leitura e PROLIJ - Programa de Literatura Infantil Juvenil. Tais egressos participaram de atividades de “contação de histórias”, grupos de leitura e discussão de textos e grupos de pesquisa. Foram ministrantes de cursos livres e oficinas dentro da programação de eventos dos programas e fora deles como, por exemplo feiras do livro e demais atividades afins.

A partir da definição dos sujeitos da pesquisa, foram formados dois grupos de discussão, cujos integrantes foram selecionados a partir da: a) participação efetiva nos programas de extensão; b) a obrigatoriedade de estar ministrando aulas no período da coleta de dados; e ,c) ter disponibilidade para participar dos grupos de discussão previstos para a coleta de dados.

Foram realizadas duas sessões de diálogo, durante as quais as questões levantadas versaram sobre a possível contribuição da extensão para a formação docente de cada um dos sujeitos da pesquisa. Os diálogos foram gravados, em seguida transcritos considerando TCLE que foi assinada por todos os participantes. A eles foi garantido o anonimato, por meio de nomes fictícios como poderá ser observado na análise dos dados. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética para sua execução.

Os dados foram submetidos à estratégia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011 e FRANCO, 2003) a partir da qual, foram criadas categorias de análise.

A categoria que é objeto desse artigo é a extensão e a autonomia docente.

### **A extensão e o desenvolvimento da autonomia docente**

Inicia-se com a necessidade de compreender que os docentes são indivíduos diferentes entre si, atuam em diferentes instituições e que são afetados, cotidianamente, por tais idiosincrasias.

Outra questão que precisa ser considerada é a razão da escolha pela profissão docente, o que identifica tal profissão e o que os acadêmicos esperam de sua formação. Para Gatti (1996, p. 85) “A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional. ”

Outra relação a ser considerada faz referência às características das instituições de ensino, as políticas públicas para o magistério, enfim, todo o contexto que influencia e alimenta as “verdades” constitutivas da identidade docente. Diante desse cenário o docente está exposto a críticas, tais como: “os professores não mudam, não se atualizam, rejeitam inovações” ou “os professores resistem bravamente às interveniências externas”. Tal “naturalização” desses discursos, vão afastando os jovens da profissão docente. Tema para uma análise mais complexa, que não é o foco desse artigo.

Considerou-se importante trazer essa reflexão para que as análises feitas a partir das falas dos participantes da pesquisa não parecessem desconsiderar o cotidiano da escola.

Partindo desse pressuposto, passar-se-á para a análise das falas resultantes dos grupos de discussão sobre como as práticas extensionistas contribuíram para a autonomia docente. Passa-se então a apresentar as falas obtidas e a análise dos dados, lembrando que os nomes aqui utilizados são fictícios.

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

*Eu também fazia aulas e oficinas de leitura. [...] Quando nós não tínhamos um livro na escola, eu procurava solicitar, para ver se era comprado ou adquirido. Eu também sempre pedia opiniões e conversava aqui com a Tânia, para ver se ela tinha algum livro para me indicar, ou se ela tinha um livro melhor para eu levar*

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

Betina relata seu esforço e iniciativa em empreender uma ação diferente da oferecida a ela pela instituição na qual atuava. Poderia ter aceitado a condição de se limitar ao conteúdo já definido ou aos livros já definidos, para a disciplina ministrada por ela. Mas seu relato entusiasmado denota sua iniciativa em propor novas leituras, justificadas por sua percepção de que seriam contributivas para o aumento do interesse pela leitura dos grupos de estudantes com os quais trabalhava. Tal comportamento também se observa no caso do curso supletivo, quando poderia travar uma relação docente descomprometida com o todo, negar a possibilidade de diálogo por meio da leitura com aquele grupo que já tinha que andar “muito rápido”. Mas, no seu julgamento, considerou importante que eles recebessem algo mais, materializado, em seu caso, pela “aula de leitura” semanal, proposta por ela.

Depreende-se na fala de Betina, ao afirmar que “quem sai ganhando com isso, além de nós, são os alunos”, materializa-se a relação dialógica que denota um fazer responsável e ético, compatível com o pensamento de que “preciso me preparar para poder dialogar por meio de meu fazer com meus alunos”. Essa postura dialógica e flexível, que resultou em alternativas às opções costumeiras, sugere uma

reflexão crítica a respeito dos grupos de estudantes, ao considerar suas reações às atividades propostas:

*[...] pois eles não tinham essa vontade de ler, até porque eles trabalhavam durante o dia e iam estudar à noite. Por ser supletivo, tinha que fazer tudo muito rápido mas, mesmo assim, eu ainda colocava uma vez por semana a aula de leitura, instigando eles a ler mesmo.*

Freire (2015, p. 65-66), defende o aprendizado questionador que não se limita à repetição de informações, dados e técnicas, mas reflete acerca deles e os inclui no seu contexto de mundo para usá-los como base de transformações precisas. Ao propor novas e inusitadas leituras, Betina reproduz em seu espaço profissional de docência, uma vivência questionadora e crítica de sua época como extensionista, reforçando a perspectiva formativa de tais experiências na formação inicial.

Carla destaca outro aspecto relevante de seu período como extensionista, ao comentar as oficinas que ocorrem durante os eventos do programa:

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

Para ela, a exposição do resultado de suas pesquisas sobre práticas leitoras na escola recebe, por iniciativa do programa de extensão, um espaço para a divulgação e para o diálogo com outros grupos. De seu ponto de vista, os resultados ganhavam legitimidade dando a ela segurança para divulgá-los.

Ao comentar sobre sua trajetória pela extensão durante sua formação, Carla salienta a importância de ter sido voluntária no programa:

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

A fala de Carla revela sua opção pelo voluntariado, mas não considera sua atitude como algo “voluntarista”. Denota uma compreensão do processo como espaço de desenvolvimento social que acredita que o envolvimento nas práticas extensionistas auxiliaram em seu desenvolvimento profissional.

Os Programas de Extensão da universidade considerada nessa pesquisa, são regidos pela Política Institucional de Extensão, e tem seus trabalhos e equipes custeados pelo Fundo de Apoio à Extensão – FAEX (POLÍTICAS, 2016), um fundo de custeio próprio para os programas e projetos de extensão da instituição. Atualmente, a IES conta com 14 programas permanentes de extensão, nas diversas áreas do conhecimento, dos quais 2 referem-se especificamente à área da educação.

As novas diretrizes para a curricularização da extensão no ensino superior (BRASIL, 2018), podem de certa forma, contribuir para novos cenários de formação que considerem as práticas extensionistas como parte integrante dessa formação. Ao propor que a participação em programas, projetos ou oficinas de extensão sejam parte dos componentes curriculares da formação inicial, a implantação dessas novas diretrizes pode contribuir para o entendimento da extensão como experiência formativa, para além de oportunidade de acesso a bolsas de estudo.

Entende-se que a experiência formativa proporcionada pelas práticas extensionistas, são percebidas como relevantes por aqueles que a vivenciaram. A menção de Carla, ao trabalho voluntário como forma de acessar futuramente uma das bolsas destinadas ao programa de

extensão de interesse, logo é substituído pelas referências que faz às suas experiências formativas e futuras, ao comentar que:

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

Ana também comenta a fala de Carla:

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

Para ambas, a participação nas práticas do programa gerou conhecimentos, motivação, preparo para a sala de aula e, adicionalmente, também favoreceu seu desenvolvimento profissional. Sobre uma das práticas de extensão no grupo, Carla comenta como passou a sentir mais segura em função da liberdade na escolha dos livros que seriam “contados” e/ou lidos durante as atividades na comunidade, promovidas pelo programa de extensão:

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

Carla compreende a prática da escolha do livro para ler ou contar como espaço para autonomia, para liberdade no planejamento de suas aulas.

Freire (2015), em seu livro *Extensão ou Comunicação?* questiona, já em seu título, qual a melhor metodologia a ser aplicada pelo indivíduo responsável por uma ação transformadora por meio do ensino: estender seu conhecimento ou basear-se na comunicação para modificar os cenários que precisam de mudanças?

Partindo da semântica, o autor oferece princípios importantes para o pensamento questionador, abre as discussões acerca do termo impresso na capa de seu trabalho, “extensão”. Freire lembra que esse termo, usual no diálogo agrário brasileiro da década de 1960, leva a refletir sobre o papel do educador extensionista, que é visto, com base na palavra, como aquele responsável por uma “transmissão de conteúdos”, de uma imaginária linha vertical que passa do detentor do conhecimento, na parte de cima, para os que não o possuem, na parte de baixo. Freire usa a expressão “educar e educar-se” (FREIRE, 2015, p. 24) para explicar que a metodologia comunicativa refuta qualquer “extensão educativa”, que por si só já se contradiz, como ele esclarece na pesquisa semântica. Para o autor, no âmbito da comunicação, educador e educando dialogam ativamente em um processo no qual ambos são receptores e emissores do ensino, fazendo com que ambos eduquem-se e percebam que nenhum dos dois tudo sabe ou nada sabe.

Entende-se que tais processos dialógicos constroem-se nas e pelas práticas de extensão que considerem tal premissa, qual seja, a capacidade dialógica e crítica de construção coletiva de caminhos, materiais, pontos de vista ou atividades que correspondam aos anseios das comunidades envolvidas.

Assim, depreende-se, nos relatos de Carla e Ana, uma autonomia que, vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas de forma coletiva e dialógica. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é um processo, é vir a ser. [...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade ” (FREIRE, 2006, p. 107).

Observa-se que os momentos dos encontros de socialização de atividades vivenciados pelos participantes dos programas, fortaleceram os participantes por meio das relações dialógicas feitas quando havia teorização sobre os objetos de estudo e de trabalho. A esse respeito, Flávia comenta:

*[...] já havia na época uma preocupação em relação aos livros que eram voltados para esse público mais jovem, em termos de literatura, mas era um trabalho que ficava muito mais no “Por que não se deve?” do que “O que realmente se deve?” Eu acho que no programa nós temos essa oportunidade: “O que fazer?” Então nós vamos para as leituras sem esses melindres, sem essas couraças, nós estamos mais abertos e a própria coordenação nos leva e nos motiva a esse “debruçamento” sobre o texto. Palavras que já foram usadas aqui, eu gostaria de reforçar, que é a questão da equipe, a questão da troca, o quanto isso é importante, o quanto cada olhar faz com que o meu realmente seja revisitado, repensado, retomado e aquilo que Gabriel colocava ali, quando você chega na sala de aula e imagina muitas vezes que a recepção vai se dar de tal forma, pronto, você encontra outra situação. Com isso, você vem para o grupo: “Gente, foi assim que aconteceu.” Então um novo olhar é lançado, uma nova estratégia é criada para realmente conseguir chegar até esse leitor e fazer com que ele, na verdade, se veja [...] Eu acho que a leitura vai te abrindo o olho para que você se dê conta das coisas e na troca isso é muito melhor. É muito mais fácil com a troca aqui e com a troca na sala de aula.*

A troca de ideias, de percepções e de informações vai dar espaço para a construção de um saber que vai abrindo caminho para questões que segundo Eduardo fazem parte de “ser um professor”:

*Eu acho que uma das crenças que eu adquiri frequentando o programa [...]foi a questão do investimento que o professor tem que ter.(...) É a questão de que eu preciso ter os meus livros, o meu repertório, eu preciso investir em viagens, eu preciso ficar por dentro de ler jornais, eu preciso frequentar outras linguagens...*

Eduardo, acredita na formação continuada como caminho para ser professor. Essa visão, para ele, foi adquirida durante sua participação no programa de extensão.

Diana, traz questão que se refere a eventos realizados pelo programa do qual participou:

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

A oportunidade de enfrentar o desafio de ser “oficineira”, em evento significativo do programa deu a Diana uma nova perspectiva em relação a seu desempenho profissional docente. Essa constatação gerou nela o desejo de continuar a aprender. Ela entende que a oportunidade recebida gerou segurança e autonomia.

### **Considerações finais**

Entende-se que a relevância das práticas de extensão para a formação inicial de professores da educação básica precisa ser debatida sob a ótica de suas contribuições para a formação integral do acadêmico e do futuro docente. Nesse sentido, cabe destacar que são reconhecidas aqui, as práticas dialógicas de construção coletiva de conhecimentos e saberes, tanto no que se refere às equipes de extensionistas quanto às suas ações junto à comunidade.

Os resultados aqui relatados, denotam a significativa contribuição das práticas de extensão dialógicas e problematizadas para a formação docente inicial no que se refere à perspectiva da autonomia docente.

Com a implantação das recentes diretrizes nacionais para a curricularização da extensão no ensino superior, acredita-se que tais práticas possam ser estendidas a um número maior de sujeitos, superando a atual posição que a extensão universitária ocupa em muitas IES, na composição do tripé ensino – pesquisa – extensão.

### **Referências**

ALMEIDA, Luciane Pinho de; SAMPAIO, Jorge Hamilton. Extensão Universitária: aprendizagem para transformações necessárias no mundo da vida. In: Revista Dia Logos, Revista de Extensão da

Berenice Rocha Zabbot Garcia, Marly Kruger de Pesce e Elzira Maria Bagatim  
Munhoz

Universidade Católica de Brasília. Águas Claras/ Taguatinga-DF:  
Editora Universa, dezembro de 2010, n.4. p.37.

958

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011,  
229 p

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº. 7. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014 – 2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50.

FRANCO, Maria Laura P. B. Análise de Conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários para a prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006.

\_\_\_\_\_. Extensão ou Comunicação? 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente, 2013, p.14. Tese de doutorado a apresentada como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Marli Eliza Dalmazzo Afonso de Andre.

*Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 442 a 959, 2021*  
ISSN 2177-7691

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

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

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

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

POLÍTICAS DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS – PROEX. Joinville SC: Editora UNIVILLE, 2016.

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