

Formação inicial de professores e educação de jovens e adultos: possibilidades da extensão universitária

Initial teacher training and youth and adult education: academic extension possibilities

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua¹

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Brasil

Célia Regina Vitaliano²

Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil

Relma Urel Carbone Carneiro³

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Brasil

Resumo

O trabalho que aqui se apresenta teve como objetivo investigar possibilidades e limites da extensão universitária como ambiente de aprendizagem e formação inicial de professores, propondo-se também a analisar as principais dificuldades identificadas por alunos dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais (licenciatura) acerca dessa formação inicial para o exercício da atividade docente. Focaliza as percepções de graduandos em relação à participação em um projeto de extensão que lhes possibilitou atuar como professores de alunos em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante um ano letivo. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com nove participantes. O conteúdo das falas foi analisado e organizado em quatro categorias temáticas. Os resultados mostram que, para esses graduandos, o diferencial da extensão universitária é que a mesma oferece a oportunidade de atuação numa situação real, porém sob supervisão, evidenciando um espaço de reflexão originada na prática. Dando ênfase à supervisão, os alunos valorizam esse recurso como relevante e mencionam ser justamente ele que não está presente de forma habitual nas situações tradicionais de estágio. Destacam também a relevância da prática, da autopercepção e da vivência do fazer docente. Concluindo, percebe-se que os dados são indicativos de que, com pouca visibilidade no contexto acadêmico, atividades extensionistas necessitariam ser mais e intensamente valorizadas, dado o papel articulador que podem exercer entre as atividades investigativas e didáticas, essenciais para a formação inicial.

Palavras-chave: Extensão Universitária; formação Inicial; docência.

Abstract

The present work aimed at investigating the possibilities and limits of academic extension programs as an environment for initial teacher learning and training. It also focused on investi-

1 Pedagoga, com formação em educação especial. É docente aposentada do Departamento de Psicologia da Educação e integra o Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara/SP. É líder do grupo de pesquisa Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas. E-mail: juliacandal@gmail.com.

2 Psicóloga, Mestre em Educação Especial pela UFSCar e Doutora em Educação pela UNESP de Marília, é professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Desenvolve e orienta pesquisas sobre formação de professores para educação inclusiva. Coordena o grupo de pesquisa Educação para Inclusão. E-mail: reginavitaliano@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela UNESP de Marília (1990) e Doutorada em Educação Especial pela UFSCar (2006). Tem experiência em educação especial e inclusiva com atuação em escolas e consultoria técnica. Trabalha com estudos e pesquisas na área de formação de recursos humanos para educação especial e inclusiva. E-mail: relmaurel@fclar.unesp.br

gating the main difficulties identified by Pedagogy and Social Science students about this initial training regarding its use in actual teaching activities. It focused on undergraduate students' perceptions concerning their involvement in an academic extension project which enabled them to interact with students as teachers in a Youth and Adult Education program, during a whole academic year. Semi-structured interviews were done with nine participants. The content of these interviews was analyzed and divided into four thematic categories. The results show that, for these students, what makes this kind of project unique is the possibility of acting in real situations, under supervision, which provided a moment for reflection. Focusing on supervision, the students point out that this resource is not usually there in traditional internship situations – and that they consider it an important and necessary aspect. It was also indicated the relevance of practice, self-awareness and teaching activity experiences. In conclusion, it was perceived that academic extension programs must be more intensively appreciated, given the coordinating role it can play between investigative and didactic activities, both key to initial training.

Keywords: Academic Extension; Initial Training; Teaching.

Apresentação

Ao se pensar a formação inicial para a docência faz-se importante considerar que a mesma é, sem dúvida, um período de significativa importância. No entanto, ainda um imenso desafio a ser enfrentado. Como os cursos têm pensado que deva ser esse momento de formação profissional em nosso país? Como a universidade, especialmente a universidade pública, tem estabelecido que sejam os cursos, por meio da organização de seus currículos? Há diversos estudos mostrando a fragilidade dessa etapa de formação, chegando mesmo a qualificá-la como inócua, em razão da ausência de uma base sólida e integrada às exigências que lhes são postas quando do ingresso na docência, momento em que os professores mal preparados acabam por reproduzir acriticamente estilos de ensino e práticas educativas que são perpetuadas por seus colegas mais experientes. Há falhas na formação inicial. Diante de tal constatação, já extensamente apontada na literatura, que caminhos podem ser pensados no sentido de tentar propor alternativas ao que está posto? Ao se considerar que a profissão docente exige habilidades e práticas que, até o momento, não têm feito parte da formação da maioria dos alunos dos cursos de graduação, no presente trabalho considera-se que o envolvimento em uma atividade de extensão universitária, cujo objetivo possa ser a vivência de processos educativos que articulam ensino e pesquisa, propiciando o exercício da docência de forma reflexiva e vinculada de maneira indissociável à realidade social, certamente poderá representar um diferencial na formação inicial de professores a ser incentivado como espaço privilegiado de reflexão e produção do conhecimento. Tais aspectos, pela ótica de participantes de um programa de extensão universitária, talvez possam colaborar na defesa de uma formação inicial fortemente articulada às inúmeras possibilidades que a referida extensão pode propiciar, permitindo inclusive um engajamento maior da universidade contra os problemas oriundos das desigualdades sociais existentes.

Introdução

No Brasil, ao longo dos anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada e entendida como uma modalidade de educação que não necessita de

um profissional com formação capaz de sustentar sua atuação. Essa “tradição” tem feito com que seja razoavelmente comum encontrar até mesmo voluntários nas salas de aula, como se o exercício da docência, nesse segmento, dependesse apenas da boa vontade e disposição de seus “professores” (MORAES, 2009).

Historicamente essa situação talvez tenha raízes no fato de que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) passe a reconhecer a EJA como uma modalidade de ensino e que, como tal, com especificidades e formação compatível com as exigências inerentes à sua atuação, no Conselho Nacional de Educação (CNE), somente no início do século XXI essa questão começa a ser colocada e analisada. No Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), estabelece-se que a atuação na EJA deveria pautar-se por formação adequada de seus professores. Contudo, mesmo com esse avanço, antigas práticas que perpetuavam um perfil assistencialista ainda têm se mostrado resistentes a mudanças, tal como bem assinala Moraes (2009), pelo fato da formação do profissional para atuação na EJA ainda, e agora muito mais, permanecer indefinida.

Agregue-se a isso o fato de que nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, dificilmente são oferecidas oportunidades de estudos sobre educação de jovens e adultos. Dentre os 1.698 cursos de Pedagogia oferecidos por 612 instituições de ensino superior no Brasil em 2005, somente 15 delas ofereciam 27 cursos com habilitação específica para o ensino de jovens e adultos (UNESCO, 2008). E, para agravar a situação, as novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia – que extinguíram as habilitações – remetem a especialização de educadores de jovens e adultos para cursos de pós-graduação. (MORAES, 2009, n/p.).

Assim como a escolarização tardia ou interrompida reflete um processo de exclusão vivido pelos alunos da EJA, também os professores para atuar nessas salas de aula não têm recebido a atenção devida, ficando o processo, como um todo, distante da inclusão que a escola poderia propiciar. E falar sobre inclusão, nos dias de hoje, parece ser cada vez mais necessário. As práticas sociais das últimas décadas têm destacado a importância e urgência de criar maneiras de fomentar a participação progressiva de pessoas que têm vivido à margem da sociedade.

Hoje se luta para que a Educação de Jovens e Adultos seja uma política pública, principalmente porque o modo da escola operar continua a produzir fracassos e exclusão escolar. Para fundamentar a hipótese de descaso do poder público com esse tipo de educação, vale lembrar que apenas depois de mais de setenta anos de implantado o Ministério da Educação criou, como parte de sua estrutura administrativa, a Secretaria Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Mas permanece o problema do subfinanciamento, o que põe sob suspeição a vontade política de resolver o problema da oferta de vagas públicas em EJA. (FRASSETO, 2008, p. 138).

Pensando nessas questões, e dito de outra forma, não basta que o direito à inclusão seja um propósito defendido e almejado pois:

(...) considerando a legitimidade de se ter direitos, parece haver uma incoerência quando os mesmos são defendidos e estabelecidos sem que, no entanto, sejam definidos os deveres de quem deve provê-los. Direitos requerem, necessariamente,

deveres correlatos. E a um direito, seja ele qual for, deve antepor-se o dever de garanti-lo [...]. Assim sendo, a ideia de um direito, porém vazio, se apresenta na legislação quando, sem uma especificação exata dos agentes responsáveis por prover direitos, não define competências para se levar a efeito sua fruição. (DALL'ACQUA, 2009, p. 71).

Nessa linha de raciocínio, considerada e tratada ao longo de décadas como um apêndice, de caráter compensatório, a EJA e os professores que nela atuam encontram no citado Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, três funções que, mais recentemente, lhe conferem um perfil com as seguintes características: uma função reparadora, provedora do direito civil da equidade; uma função equalizadora visando garantir a distribuição mais igualitária dos bens sociais; e uma função permanente ou qualificadora, com vistas a propiciar mudanças duradouras. Contudo, mesmo assumindo o objetivo de enfrentar as desagregações nos processos escolares dos alunos que não efetivaram a conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio nas idades próprias, a EJA, que pelo Censo Escolar de 2008 registrou mais de quatro milhões de matrículas, esbarra ainda na dificuldade oriunda de um sistema que se traduz em fragmentação e pulverização das propostas de escolarização, bem como na fragilidade da formação de seus professores (TOMAINO, 2009). Dessa forma, o direito estabelecido pela legislação vê-se desprovido de instrumentos mais eficientes para a desconstrução da ideia de uma EJA efetivada por meio de cursos supletivos, num tempo menor do que o ensino regular, e com características de correção do fluxo escolar nos estudantes com defasagem idade/série. Vê-se também diante de uma indefinição a respeito do *locus* de formação profissional docente.

E, embora a formação continuada dos profissionais da educação seja um momento e uma forma de fortalecer a qualidade do ensino, no presente texto buscou-se focalizar a questão da formação inicial de licenciandos, visto ser esse o momento em que atividades de extensão universitária podem oferecer uma oportunidade ímpar de reflexão e experimentação, contribuindo para "(...) o desenvolvimento profissional docente, tomando como ponto de partida a construção de sua autonomia, entendendo os professores como intelectuais, capazes de reinventar suas práticas, e autônomos em seus saberes." (ZEICHNER, 1998 apud JESUS, 2008, p. 76).

Dessa forma, o resgate do professor sujeito de conhecimento se coloca como um desafio epistêmico-metodológico, ou seja, a incorporação do sujeito no próprio discurso. Exige que o sujeito se coloque 'perante as circunstâncias', o que consiste em abrir-se ao inédito, saber pensar a partir do desconhecido. (JESUS, 2008, p. 76).

Segundo Imbernón (2006, p. 55), que discute a relevância desse momento,

(...) o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos conferem à profissão será submetida a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Na formação inicial é necessário e importante compreender que a concepção que se institui da docência origina-se nas e das primeiras experiências do aluno. Submetidas à crítica e à reflexão, de forma que ao “(...) trazer à tona imagens, esquemas e metáforas para serem analisadas e fundamentadas, a formação inicial propicia aos futuros professores um espaço de constituição de sua profissionalidade.” (TELES; PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2009, n/p.). Nesse sentido, considerando que essa referida formação inicial é de extrema relevância para a profissionalização docente, torna-se imperioso não minimizar o potencial que o período oferece em termos de possibilidades para construir uma atuação crítica, valorizando-a como desencadeadora e articuladora de todos os demais aspectos inerentes às futuras exigências da profissão.

Para tanto, conforme bem apontam Braúna e Reis (2009) pautadas nas proposições de Costa e Silva apresentadas no livro *Formação, percursos e identidades*, a

(...) formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal [...] que se articula a um conjunto de representações e sentimentos que uma pessoa desenvolve a seu próprio respeito. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O professor aprende com a própria prática, na medida em que toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e ele mesmo. (BRAÚNA; REIS, 2009, n/p.).

Dessa forma, por tentar analisar todo o conjunto de questões que se inter-relacionam e confluem para a necessidade do enfrentamento das fragilidades expostas, o presente estudo dedica-se a iniciar uma análise acerca das percepções de alunos de graduação de diversos cursos de licenciatura em relação à experiência de participar em um projeto de extensão que lhes possibilita atuar junto a alunos da EJA, bem como analisar as possibilidades e limites da extensão universitária como ambiente de aprendizagem e formação de professores. Propõe-se ainda a investigar as principais dificuldades identificadas pelos alunos de licenciaturas acerca dessa formação inicial para o exercício da atividade docente.

Considerando ser a extensão universitária um espaço riquíssimo, com poder e capacidade de aliar pesquisa e formação, verifica-se que a partir do ano de 1987, quando se constituiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, começa a delinear-se o conceito de extensão como “(...) processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabilizando a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade.” (UNESP, 2007, p. 5).

Entendida dessa forma e deixando o caráter assistencialista com que erroneamente pode ser caracterizada, a extensão universitária, por meio de seus projetos, é uma forma de interação permanente com a comunidade na qual se insere, como uma via de mão dupla em que ambos os lados beneficiam-se e produzem conhecimentos. Por meio da extensão a universidade tem a oportunidade de integrar os conhecimentos que são produzidos por meio das pesquisas e divulgados por meio do ensino.

(...) há na universidade uma dimensão básica, sempre presente: a de aprender. Aprendemos quando fazemos pesquisa, aprendemos quando ensinamos, apren-

demos quando fazemos extensão. Esta é uma questão fundamental: a Universidade tem que estar disposta a aprender permanentemente. Aprender não só com o texto ou com a experiência do laboratório. Tem que se propor a aprender com seus alunos, com seus funcionários, com seus professores; tem que aprender com a comunidade, com o meio que a envolve, com a história, com sua própria história. Só à medida que aprender de todas as fontes é que a Universidade se habilita verdadeiramente a ensinar, pois só assim ela assume a sua dimensão de universal. (TREIN, 1995 apud UNESP, 2007, p. 91).

Firma-se, dessa forma, o compromisso de buscar caminhos para a transformação social e o enfrentamento das condições de desigualdade que expõem a população mais vulnerável da sociedade de maneira geral. Nesta linha de raciocínio apresenta-se o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, projeto esse vinculado à Pró-reitoria de Extensão (PROEX) como um de seus projetos institucionais. Existente desde o ano 2000 e voltado para a alfabetização e educação continuada de pessoas jovens e adultas, encontra-se institucionalizado em sete *campi* situados nas cidades de Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, nas quais

(...) as equipes locais do PEJA atuam firmando parcerias com instituições que concedem espaço físico para o desenvolvimento de atividades extensionistas como escolas públicas, centros comunitários, centros esportivos, igrejas, hospitais, presídios, etc. Com objetivo de atender à população não escolarizada, as salas do PEJA são instaladas em bairros onde a demanda por essa modalidade de ensino seja alta, seja perto ou longe da universidade, Além de beneficiar a população a que se destina, o PEJA contribui, significativamente, para a formação dos estagiários que nele atuam. Os estagiários aprendem a partir da realidade encontrada em cada comunidade. Essa é uma oportunidade de articular a teoria com a prática extensionista pois, no decorrer do estágio e partindo da realidade dos educandos, desenvolvem atividades aplicando as teorias e metodologias que estudam durante o curso de graduação. (SOUZA; GUEDES, 2012, p. 44-45).

Assim articuladas, formação inicial e extensão universitária propiciam condições e meios para que alunos de licenciaturas possam ingressar num processo particularmente interessante de formação, ao fazer dessa atuação um “laboratório” de reflexões sobre si mesmos, sobre suas atuações e sobre a realidade que os cercam.

Método

Participantes

Foram participantes do estudo nove alunos de licenciatura, cujo perfil encontra-se resumido no quadro que se segue.

Quadro 1 - Caracterização dos educadores participantes do projeto

Participante	Idade	Sexo	Curso	Ano
P1	19	F	Pedagogia	3º
P2	23	F	Pedagogia	3º
P3	24	F	Pedagogia	5º
P4	20	F	Pedagogia	3º
P5	35	F	Pedagogia	3º
P6	36	F	Pedagogia	4º
P7	20	F	Pedagogia	3º
P8	25	F	Ciências Sociais	6º
P9	23	M	Ciências Sociais	6º

Fonte: As autoras.

As informações apresentadas no Quadro 1 mostram que a maioria era composta por participantes do sexo feminino e provenientes do curso de Pedagogia. No que diz respeito à faixa etária, a idade média do grupo de educadores era de 25 anos no momento da coleta de dados. Em termos de momento do curso de graduação, todos se encontravam nas fases intermediária ou final, sendo a maioria oriunda do curso de Pedagogia.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso, visto que o mesmo permite uma visão mais ampla dos processos educacionais “(...) cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133, grifo do autor). A abordagem adotada foi qualitativa, abordagem essa que pressupõe contato com o contexto, no sentido de apreender os acontecimentos presentes no ambiente, tentando captar experiências que possibilitem o entendimento das relações presenciadas pelos participantes. Essa abordagem procura compreender o porquê dos acontecimentos e, segundo Biasoli-Alves (1998, p. 14),

(...) se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual do pesquisador, trazendo a tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade.

Coleta de dados

Realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, previu inicialmente a elaboração de um roteiro, no qual foram contemplados os seguintes temas que, reunidos, compuseram o foco de interesse da pesquisa: análise acerca da extensão universitária para a formação em nível de graduação; percepção sobre implicações da atuação como professor (educador) ainda durante a graduação; avaliação face à relação entre extensão universitária e pesquisa; e extensão universitária como processo formativo. Realizadas individualmente as referidas entrevistas foram gravadas e os dados transcritos literalmente, para posterior análise.

Análise de dados

Análise de dados de natureza qualitativa, como já referido, segundo Bogdan e Biklen (1994) prioriza o processo e não o produto e procura valorizar a perspectiva do participante.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...] Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Para tanto, optou-se pelo uso do método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin, que toma como base premissas passíveis de serem levantadas a partir de episódios de comunicação, seguindo procedimentos para classificação, codificação e categorização dos mesmos, com vistas a estudar as comunicações, de forma a colocar ênfase no conteúdo das mensagens, para que a informação possa surgir da apreciação empreendida, segundo um processo que prevê inicialmente uma classificação das falas, em seguida uma codificação das mesmas e, na sequência, uma categorização com base em quadros de referências a partir de sínteses sobre pontos coincidentes e divergentes presentes nas falas dos participantes. (TRIVIÑOS, 1987).

A seguir serão apresentados os resultados das categorizações obtidas.

Resultados

Os resultados são apresentados em quatro temas que refletem as principais percepções dos graduandos sobre a experiência de atuação na EJA, por meio de um projeto de extensão.

Tema 1: Análise acerca das contribuições da extensão universitária para a formação em nível de graduação

Iniciando pelas impressões mais gerais, observou-se que, de maneira unânime, os participantes fazem uma avaliação favorável, ou positiva, da experiência de atuar num projeto de extensão universitária. Mais especificamente, os alunos informam que avaliam a participação como tendo resultados importantes, constituindo-se em um momento enriquecedor e completo.

A seguir foram elencados os relatos em que os participantes manifestam a compreensão que têm sobre essa experiência formativa.

O PEJA proporcionou-me experiências práticas reais de como atuar a partir da formação teórica que a graduação proporciona. [...] a atuação no PEJA está sendo

bastante positiva, pois acaba reforçando e preenchendo várias lacunas deixadas pelas disciplinas da licenciatura. (P. 9).

Faço uma análise muito positiva porque o PEJA proporcionou para minha formação uma melhor compreensão do processo de educação escolar na medida em que me propiciou, ainda na graduação, o contato com o universo de uma sala de aula. O projeto promove também um maior contato entre os alunos dos cursos de todas as licenciaturas e um intercâmbio entre as diferentes áreas de conhecimento e de formação. Além disso, existem outras experiências vivenciadas no projeto que contribuem para a formação docente como: os cursos de formação para os educadores, a participação em congressos, a elaboração de artigos e apresentação de trabalhos, o contato com outros *campi* que atuam com a área da EJA, a convivência com a realidade e os problemas das comunidades, etc. (P. 2).

Outro aspecto que merece destaque e referência é a possibilidade que o projeto oferece de integrar teoria e prática. Os educadores participantes enfatizam essa possibilidade como sendo de especial relevância. Na fala dos licenciandos verifica-se o quanto a teoria, abordada em sala de aula, necessita da prática, da vivência com orientação de um docente responsável, para realmente fazer sentido e integrar-se enquanto conhecimento. Os alunos manifestam que, somente quando tiveram oportunidade de assumir uma sala e passar a refletir sobre o fazer docente, é que a “teoria” passou a ser melhor compreendida.

O projeto de extensão está sendo muito importante para que eu possa relacionar as experiências em sala de aula com algumas disciplinas oferecidas. (P. 1).

A participação no projeto contribuiu para a minha formação em nível de graduação na medida em que me permite a inserção numa situação real de sala de aula na qual eu sou a responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem: nós planejamos as aulas, selecionamos os conteúdos, aplicamos as atividades e avaliamos. (P. 3).

As aulas no projeto eram o único lugar em que realmente dialogava com o aprendiz, meus conhecimentos deveriam ser organizados para mediar conteúdos. (P. 8).

Estes relatos reforçam a importância da disponibilização de experiências reais de contato com o processo de ensino e aprendizagem, nas quais os graduandos possam selecionar os conteúdos, planejar as aulas, desenvolver as aulas planejadas diretamente com alunos, avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo refletir sobre esta experiência, contando com a orientação de um professor orientador experiente. Vitaliano e Manzini (2010) também apresentam análises semelhantes quando discutem a formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, consideram que é de fundamental importância no processo de formação de professores que os estágios sejam organizados de modo que os alunos tenham uma atuação ativa em todo processo de ensino e aprendizagem, nos moldes que são apresentados neste estudo.

Tema 2: Percepção sobre implicações da atuação como professor (educador) ainda durante a graduação

Os participantes ressaltam a possibilidade da atuação, ocorrendo concomitantemente à formação, evidenciar um espaço de reflexão originada na prática. E, por outro lado, uma prática alicerçada nos pressupostos teóricos. Ressaltam também que é o momento em que os conceitos estão em fase de elaboração e que, portanto, atuar como professor, nesse momento, tem papel decisivo e exerce um impacto positivo até na maneira de aproveitar a fundamentação teórica.

Os educadores apontam as principais implicações:

(...) considero que a principal implicação seja o amadurecimento: prático, por vivenciarmos o que a teoria quase sempre tenta analisar, explicar etc.; teórico/acadêmico, por nos obrigar a refletir sobre a própria teoria aprendida e estudada durante o curso. (P. 9).

Participar como professora no PEJA permite que eu tenha uma formação mais completa, pois o curso de Pedagogia nos forma, mas não nos ensina como trabalhar, como enfrentar os questionamentos do dia a dia. Penso que sairei com uma boa experiência como trabalhar com alunos adultos e também crianças. (P. 6).

O fato de atuar como educadora durante a graduação é um ponto positivo, pois é diferente de atuar nos estágios que o curso oferece, porque temos o trabalho de pensar na aula antes, planejar, e manter um contato direto com os alunos, diferentemente dos estágios no qual muitas vezes fazemos o que os professores não têm tempo de fazer, e também observamos mais do que praticamos. (P. 1).

As análises feitas pelos educadores, após a vivência de um trabalho em sala de aula, indicam que a participação gera uma reflexão bastante crítica acerca da formação desacompanhada da possibilidade de também atuar.

Estes relatos também permitem análises sobre a importância do processo reflexivo do professor embasado pelos conhecimentos teóricos e pelas condições contextuais, sobretudo considerando as possibilidades de discussões e atuações coletivas que um projeto de extensão possibilita. Moreira (2001, p. 48) apresenta recomendações para se instituir práticas reflexivas que são pertinentes a estas análises:

(...) sugiro que no desenvolvimento da prática reflexiva: a) voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; b) questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; c) estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e os distintos grupos da comunidade.

Tema 3: Relação entre extensão universitária e pesquisa

Embora apenas um dos participantes tenha deixado de responder e posicionar-se em relação a essa questão, todos os demais enfocam a pesquisa como um mecanismo

para enfrentamento dos problemas do projeto. Evidenciaram-se visões ainda por construir sobre o que seja, e o que é necessário para ser um processo investigativo, tal como é possível perceber a partir das colocações apresentadas a seguir.

A atuação junto à comunidade suscita questões para as quais, em alguns casos, já existem elaborações teóricas que buscam respostas. Em outros casos temos nós mesmos que buscar responder a estas questões ou adequar as respostas existentes aos contextos nos quais estamos inseridos. Penso que é neste momento que se estabelece a relação entre a extensão e a pesquisa, como forma de entender e subsidiar a ação desenvolvida pelos projetos, assim como conhecer a parcela da população com a qual está envolvido e as condições objetivas de existência da mesma. (P. 3).

(...) a pesquisa complementa a extensão universitária, os dados coletados podem validar ou não a pesquisa que está sendo desenvolvida e a pesquisa pode também alterar o modo como estão sendo ministradas as aulas. (P. 7).

A extensão e a pesquisa têm relação, pois colocamos na prática o resultado de nossa pesquisa. (P. 4).

Tema 4: Extensão universitária como processo formativo

As colocações feitas pelos participantes refletem uma posição de consenso no grupo. Todos avaliam que a experiência é formativa e que, além disso, potencializa a própria aprendizagem em sala de aula. A experiência de atuação, aliada à construção do arcabouço teórico, tarefa privilegiada em sala de aula nos cursos de licenciatura, leva à otimização da própria formação teórica. Pensada dessa forma, as reflexões elaboradas pelos educadores do PEJA indicam que a atuação representa uma importante possibilidade formativa, que além de constituir-se num espaço de aproximação da universidade com a comunidade é, antes de tudo, um espaço valioso para a formação inicial.

Participar do PEJA é aprender cada dia mais. (P. 1).

É uma formação pessoal e profissional completa pela qual todo aluno de curso de licenciatura, que deseja ser educador, deveria vivenciar ainda no período de graduação. (P. 2).

Indispensável. (P. 5).

Enriquecedora. (P. 9).

(...) (re)visão (...). (P. 3).

Conclusões e considerações finais

Com base nas reflexões elaboradas por Charlot (2005) sobre formação de professores, em que o ensino é contextualizado como prática do saber, faz-se muito oportuno situar o que escreve o autor:

A prática que aqui está em questão é com efeito uma prática do saber. Ela funciona segundo as normas específicas do mundo do saber: construção de um universo e de um discurso no qual a norma é a coerência interna. A prática do *saber* é organizada para atingir um fim, mas, diferentemente de uma prática profissional, a finalidade aqui não é de produzir efeitos agindo sobre o mundo, e sim de produzir um mundo específico, no qual a lei é a coerência. (CHARLOT, 2005, p. 91-92, grifo do autor).

E diz ainda o mesmo autor: “(...) a formação não é simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica.” (CHARLOT, 2005, p. 95).

E tal cultura específica, sobre a qual se debruça Charlot (2005) em sua análise, a cultura que se origina da formação, o saber que se define pela prática, constitui-se em elemento importante de avaliação no contexto da aprendizagem profissional inicial de professores, avaliação essa que parece ser, cada vez mais, alvo de questionamentos. Como afirmam Lima e Reali (2002, p. 217), constatações diversas “(...) parecem confirmar opiniões de que a formação básica tem papel irrelevante, se não desprezível, no processo de aprendizagem profissional dos professores.” Segundo as referidas autoras, tal fato, apoiado na literatura específica, revela que,

Dado seu caráter excessivamente acadêmico, os cursos de formação inicial de professores têm sido alvo de duras críticas. Eles são acusados de ignorar os conhecimentos práticos dos professores, de estar associados a abordagens transmissivas e tecnológicas, de ter pequena incidência no trabalho realizado pela escola, de ser responsáveis pela transmissão de conhecimentos interpretados como objetivos, absolutos, indiscutíveis, ignorando a concepção que os tem como problemáticos, provisórios, construídos social e historicamente, sujeitos a influências de diversas ordens, dentre outras tantas críticas [...]. Por isso, um certo conjunto de pesquisas têm mostrado que as atitudes e conhecimentos veiculados pelos programas de formação inicial têm escassas probabilidades de serem incorporados no repertório cognitivo dos futuros professores (...). (LIMA; REALI, 2002, p. 227).

Contudo, embora sendo um estudo pontual, cujas conclusões devem ainda ser alvo de novas investigações, nas falas dos participantes do presente estudo foram evidenciadas pistas importantes acerca de fatores que parecem contribuir para que a formação inicial realmente assuma o referido caráter de irrelevância que a literatura tem apontado. A referência recorrente à falta de integração entre os conhecimentos “teóricos” nas licenciaturas e as exigências para atuação em sala de aula constituíram-se no ponto mais ressaltado pelos educadores do PEJA.

Dessa forma, e partindo dessa constatação, os resultados mostram que, no contexto estudado, a atividade de extensão universitária propiciou o encontro entre os “saberes da prática e a prática dos saberes”, como menciona Charlot (2005) acerca dos docentes e sua formação. De acordo com P. 3, na referência que sintetiza sua atuação, o processo formativo foi definido como sendo uma “(re)visão”, um olhar que se torna visão a partir de sua revisão, possível pelo fato de que, por meio da atividade extensionista, alunos de graduação podem vivenciar o fazer docente.

Como bem afirma Araújo (2007), a Extensão Universitária cumpre seu papel educativo, cultural e científico na medida em que integra, de maneira plena e indissociável,

o ensino e a pesquisa. Contudo, sempre teve pouca visibilidade no contexto acadêmico por ter prescindido, muitas vezes, de seu papel articulador entre as atividades investigativas e didáticas. Além disso, sem contar com uma agência de extensão que conceda bolsas e fomenta projetos e, conseqüentemente, um reduzido envolvimento de docentes, percebe-se o quanto se perde em potencial para as atividades que a extensão universitária pode propiciar, sendo um grande e rico “laboratório”. Seria importante que cursos de graduação tivessem as atividades extensionistas como elemento central para a prática de formação inicial.

Entende-se que o envolvimento de licenciandos em atividades de extensão tem muito mais a contribuir para a formação inicial dos mesmos.

Apesar da pesquisa ser a área responsável pelos elevados recursos captados e reconhecimento para os que a ela se dedicam, observa-se hoje no Brasil que a sociedade anseia por resolver problemas de ordem social como educação, trabalho, geração de renda, desenvolvimento sustentável e outros que comprometem o avanço do País; ações que se voltam para atenuar esses problemas são bem vindas e apoiadas. Assim, a Extensão Universitária detentora dessa metodologia, tende a ter maior reconhecimento e a integrar-se de forma mais plena no contexto das Universidades. Entretanto, para que isto se concretize, é necessário que os docentes e alunos extensionistas sistematizem suas experiências e materializem seus feitos mediante publicações em veículos especializados. Só assim, a Extensão terá sua trajetória histórica marcada e disponível para a continuidade de seus desafios. (UNESP, 2007, p. 8).

Referências

ARAÚJO, M. A. M. de. Apresentação. In: [UNESP]. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. **Guia da Extensão Universitária na UNESP**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007. p. 5-8.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa psicológica – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Editora Legis Summa, 1998. p. 135-157.

BOGDAN, R. O.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 out. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo11_00.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009.

BRAÚNA, R. C. A.; REIS, A. C. L. Identidades profissionais de estudantes de Pedagogia: atribuições iniciais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009. 1 CD-ROM. Não paginado.

CHARLOT, B. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DALLACQUA, M. J. C. O papel da educação especial em tempos de inclusão. In: AMIRALIAM, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Editora Vetor, 2009. p. 71-81.

FRASSETO, A. C. Considerações finais. In: KOBAYASHI, M. C. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos UNESP/ALFASOL**: contextos e práticas. Bauru: Canal 6 Editora, 2008. p. 137-140.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa época; v. 77).

JESUS, D. M. de Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 75-82.

LIMA, S. M. L.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprender-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-233.

MORAES, S. C. Os desafios da formação de formadores em Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2009. 1 CD-ROM. Não paginado.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

SOUZA, P. M. de; GUEDES, M. D. A contribuição da extensão universitária para a formação dos estudantes de graduação: a experiência do PEJA. In: MIGUEL, J. C.; CAMARGO, M. R. R. M. de (Orgs.). **A educação de pessoas jovens e adultas em capítulos**: contextos, desafios e práticas. São Paulo: PROEX; Cultura Acadêmica, 2012. p. 35-52.

TELES, N. C. G.; PRÍNCIPE, L. M.; ANDRÉ, M. Concepções acerca do ser professor em licenciandos do curso de Matemática e Física. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009. 1 CD-ROM. Não paginado.

TOMAINO, G. C. **Do ensino especializado à educação de jovens e adultos**: uma análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

[UNESP]. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. **Guia da Extensão Universitária na UNESP**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de Professores para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

Recebido em 18/06/2013. Aprovado, para publicação, em 17/08/2013