

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO E DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ana Paula Abreu **Moura** – UFRJ

Resumo

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada sobre os processos formativos vividos por graduandos do curso de Pedagogia da UFRJ, na disciplina de Prática de Ensino e na Extensão Universitária e tem como objetivo destacar a contribuição destes dois espaços para a construção da identidade do docente da EJA. Como procedimentos metodológicos utilizamos a revisão de literatura, entrevistas realizadas com os alunos extensionistas, relatórios dos alunos de graduação, formulários do Programa de Extensão e depoimentos dos graduandos. O trabalho resgata a discussão sobre o papel da extensão universitária, as diferentes concepções de estágio e a constituição da identidade docente. Para isso, traz contribuições de Freire (1992, 1994,1996); Serrano (2010); Schön (1992); Nóvoa (1992) Pimenta e Silva (2011). Os resultados do trabalho apontam para a importância da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para a formação do pedagogo que irá atuar na EJA e para a necessidade de que as discussões do estágio estejam permeando todo o curso e não só algumas disciplinas.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Educação de Jovens e Adultos; Prática de Ensino

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO E DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Este trabalho traz os resultados da pesquisa realizada sobre os processos formativos vividos, por alunos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na disciplina de Prática de Ensino e na Extensão Universitária e tem como objetivo apresentar a contribuição destes dois espaços para a produção de conhecimentos e a construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O texto está organizado de forma a destacar as conquistas e a luta para efetivar a EJA como direito e evidenciar a importância de formação específica para o pedagogo, que vai atuar nesta modalidade de ensino, onde esteja inserido de forma indissociável o tripé que sustenta a universidade: ensino-pesquisa-extensão.

Educação de Jovens e Adultos: conquistas e a constante busca para efetivá-la como direito

A constituição da EJA no cenário educacional brasileiro está fortemente marcada por uma concepção compensatória, que se caracteriza por seu caráter aligeirado e de suplência. Se fizermos um corte temporal, tendo como marco a década de 40, quando se iniciam as grandes campanhas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, veremos que ao longo das décadas posteriores as iniciativas voltadas para a EJA, basicamente, obedecem ao mesmo formato: baixo custo, curto tempo para apresentação de resultados e a participação do voluntariado.

Estas características foram predominaram durante um longo período nas iniciativas de EJA e começaram a sofrer algumas alterações, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. A Constituição traz em seu texto, no artigo 208, o dever do Estado com a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta para gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”. Já a LDB, reconhece a EJA como uma modalidade do ensino da Educação Básica. Os dois documentos representam um marco conceitual na EJA e dão sustentação para discuti-la na esfera do direito, na busca de romper com a concepção compensatória.

Contudo, passados quase 20 anos da aprovação da LDB, podemos afirmar que a EJA ainda ocupa espaço subalterno no sistema de ensino. Essa afirmativa nos remete a reflexões necessárias: Quem são os alunos jovens e adultos? Que lugares ocupam no mercado de trabalho e na estrutura social? O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao discutir o perfil do aluno da EJA, alerta para a realidade de que o acesso ao conhecimento sempre foi um elemento fundamental para a estratificação social, portanto, a posição social que o sujeito ocupa vai condicionar o tipo de acesso que este tem ao conhecimento. Essa afirmação nos leva à conclusão de que o espaço ocupado pela EJA está diretamente ligado à razões histórico-social.

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. (Parecer CNE/CEB nº11, 2000, p.6)

Como não podia ser diferente, a formação docente para a EJA sofre reflexo direto do tratamento subalterno que esta vem recebendo ao longo da história da educação brasileira. Normalmente, aos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, não é exigida nenhuma formação específica na área e, muitas vezes, as pessoas que atuam como professores sequer têm formação. A ausência de uma formação adequada acaba por contribuir para a perpetuação do local marginal ocupado pela EJA no sistema educacional, pois sem esta é mais difícil ainda para os professores construir respostas e estratégias para os diferentes dilemas vivenciados na prática educativa.

O reduzido número de oferta da EJA nos currículos dos cursos de graduação não contempla o que recomenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica, Parecer CNE/CP Nº 009/2001:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (2001, p.25-26)

Apesar do Parecer trazer esta diretriz, no que se refere à formação inicial em nível superior, ainda existe uma grande lacuna nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da

EJA como *locus* de formação específica e permanente como política de Estado. Os cursos de Pedagogia, de um modo geral, têm em seus currículos uma série de disciplinas, que trazem uma abordagem direcionada para a infância. Contudo, é possível identificar algumas iniciativas pontuais e crescentes de inclusão de disciplinas e constituição de núcleos de pesquisa e extensão em EJA.

Destas iniciativas resultam inúmeros trabalhos que alcançam alguma visibilidade em espaços formativos. Desde a década de 90, a pós-graduação nas universidades vem se empenhando no estímulo, ao desenvolvimento e à formação de pesquisadores em EJA. Há que se destacar as contribuições aportadas aos Seminários de EJA no Congresso de Leitura do Brasil -COLE, ao GT 18 de EJA e ao GT 09 na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED - e os inúmeros trabalhos apresentados anualmente nas reuniões da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência - SBPC.

Nos diferentes processos de formação de professores em nível superior, todavia, a Educação de Jovens e Adultos ainda ocupa lugar periférico. Neste sentido, a necessária luta por colocar a EJA na esfera do direito, passa também pela assunção, pelas universidades, da EJA como espaço relevante de formação, pesquisa. Isso requer também uma ação direcionada da Secretaria de Ensino Superior do MEC e de agências e fomento à pesquisa, tais como CAPES, CNPQ e fundações estaduais.

No âmbito da formação inicial no curso de graduação em Pedagogia, identificamos dois espaços formativos privilegiados: a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em EJA e a Extensão Universitária, com ações desenvolvidas num Programa de Extensão. Ambos espaços possibilitam a aproximação da realidade desta modalidade de ensino e permitem ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas e nas comunidades, além de fornecerem ricos elementos de pesquisa para qualificarmos as ações nos cursos de graduação.

Extensão Universitária: porta de entrada para a EJA nas universidades

No tripé que sustenta a universidade – ensino-pesquisa-extensão -, a extensão é a instância de diálogo direto com a comunidade. Através dela é possível transpor os muros que separam a universidade das comunidades e estabelecer uma riqueza de contatos com variados de interlocutores, fazendo um duplo movimento: confrontar os

saberes acadêmicos, com os saberes práticos, construídos no cotidiano e revitalizar a vida acadêmica e, ao mesmo tempo, contribuir para potencializar ações transformadoras na sociedade. Essa forma de conceber a extensão está em consonância com o Plano Nacional de Extensão que tem na extensão “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 (2000, p. 11).

Contudo, não é uma tarefa fácil transpor os muros da universidade para realizar ações extensionistas. O tripé que sustenta a universidade, também é marcado pela hierarquia, onde o ensino e a pesquisa recebem tratamento muito superior à extensão, esta normalmente se encontra no patamar mais baixo. Isso se reflete na distribuição de recursos, tanto pessoal, quanto financeiro. Podemos identificar isso na UFRJ, onde os primeiros movimentos extensionistas são datados do ano de 1986, ano em que foi criada a Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, que atualmente tem a denominação de Pró-Reitoria de Extensão. No decorrer dos anos, a extensão na UFRJ, assim como a extensão no âmbito nacional, passou por diferentes diretrizes e concepções.

O conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, passou por vários matizes e diretrizes conceituais. Da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão “redentora da função social da Universidade”, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, podemos identificar uma ressignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que está inserida. (Serrano, 2010, p.01)

Passando por diferentes conceitos, a extensão da UFRJ, vem nesses quase trinta anos, buscando consolidar sua institucionalização. Nesse sentido, podemos destacar como um marco o ano de 2006, quando foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX, para estudantes de graduação, com recursos orçamentários da própria instituição. A partir da criação do PIBEX, a Pró-Reitoria de Extensão, pôde sistematizar as diferentes iniciativas extensionistas existentes instituição e estimular a continuidade e a criação de muitas delas.

Além disto, nos últimos anos a discussão da presença da extensão como um componente indissociado do projeto político-pedagógico dos cursos de graduação da

instituição, conquista espaço e muitos cursos já começam a creditar as ações extensionistas. Esta integralização pode representar a flexibilização para uma nova estrutura curricular, menos engessada e instrucionista e, com isso a ruptura com a lógica tradicional de organização dos currículos, a qual se parte do geral para o específico, da teoria para a prática, do básico para o considerado mais complexo.

No que toca à EJA, historicamente, a extensão universitária tem sido a porta de entrada na academia. A experiência de EJA, que teve maior repercussão nacional e internacional, foi realizada pela Universidade Federal de Pernambuco, na cidade de Angicos e teve como um dos responsáveis o educador Paulo Freire. A partir dessa experiência, a EJA, que já começava a figurar no cenário nacional, ganha maior visibilidade.

A extensão universitária também foi a porta de entrada para a EJA na UFRJ. No ano de 2004, a Pró-Reitoria de Extensão – PR5 - articulada com outras quatro unidades acadêmicas - Faculdade de Educação, Faculdade de Letras, Escola de Serviço Social e Instituto de Matemática- criou o Programa Extensionista. A criação do Programa veio a atender a uma solicitação de representantes de moradores das comunidades do entorno da Cidade Universitária. A articulação das unidades acadêmicas vinha buscar não só a expertises dessas diferentes áreas, mas principalmente atender a um objetivo da PR5, de que os programas e projetos da instituição fossem vinculados às unidades acadêmicas, de forma a garantir que elas estivessem indissociáveis ao ensino e à pesquisa nos cursos de graduação.

A partir da articulação das diferentes áreas do conhecimento, o Programa que, inicialmente surgiu para atuar na Alfabetização de Jovens e Adultos e na Formação de Alfabetizadores, começou a realizar outras atividades envolvendo o campo da cultura, educação física e saúde e também uma biblioteca itinerante. Tendo como referencial teórico os pressupostos da Educação Popular e a Filosofia Educacional de Paulo Freire, todas estas ações de forma distintas e complementares buscavam preservar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Apesar das ações extensionistas serem datadas do ano de 2004, no âmbito do ensino, somente no ano de 2007, com a implantação do novo currículo Pedagogia, a EJA é incorporada na forma de duas disciplinas obrigatórias, voltadas para essa modalidade de ensino. Disciplinas estas que na organização curricular são indicadas para os alunos dos

dois últimos períodos do curso, momento em que muitos dos graduandos já estão inseridos em pesquisas e estágios em outras modalidades de ensino. Assim, se por um lado se constitui como uma conquista a inserção da EJA no currículo do curso, por outro, não se pode deixar de destacar que para alunos que, historicamente, tem as reflexões acerca das demais disciplinas direcionadas para os sujeitos da infância, vivenciar a EJA somente no final do curso é uma perda.

Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: uma aproximação maior da realidade da EJA

A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em EJA, que em nossa instituição é uma disciplina obrigatória no currículo de Pedagogia, tem uma carga horária de 180 horas cursadas durante um semestre, destas 60 horas são destinadas a aulas na universidade e 120 horas de estágio. Os alunos são direcionados às escolas públicas municipais, para o cumprimento das horas de campo. A carga horária inclui a realização de atividades teórico-práticas e, possibilita um espaço de reflexão crítica sobre o fazer docente e a EJA como modalidade de ensino da educação básica.

A disciplina tem se configurado como um dos espaços de maior aproximação dos alunos com a EJA, pois mesmo os graduandos oriundos de Curso de Formação de Nível Médio, muitas vezes, não tiveram contato com a EJA. Além disso, a disciplina também se constitui como espaço privilegiado de pesquisa, o que permite ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas.

É relevante destacar a perspectiva desse espaço de estágio como um espaço de pesquisa, pois historicamente, campo de estágio é marcado por diferentes concepções, principalmente aquela que considera fundamental a observação de práticas tidas como “boas”, para que o graduando possa ter maior qualidade em sua formação. Contudo, a ideia de que só é válida no estágio a vivência de práticas consideradas boas, na verdade está pautada na perspectiva de aprendizagem da profissão, a partir da imitação, da reprodução ou da reconstrução de modelos tidos como bons. Ou seja, sua prática será tão boa, quanto mais se aproximar de um modelo considerado de excelência. Essa perspectiva, todavia, não considera o fazer do professor como um fazer intelectual, que envolve reflexão crítica, produção, elaboração. Saber este marcado pelo contexto e por mudanças históricas e sociais.

Por outro lado, se consideramos que nossos alunos são capazes de realizar uma leitura crítica do fazer pedagógico vivenciado e, a partir desta, separar o que consideram válido; descartar o que não consideram útil e realizar adequações a novos contextos, podemos perceber a importância vital do estágio como elemento de reflexão e investigação da prática pedagógica para o processo de construção da identidade docente. O estágio em EJA, traz ainda algumas especificidades, pois os alunos estarão em contato com pessoas, que apesar de terem baixa escolaridade, trazem inúmeros saberes construídos ao longo da vida. A escuta dos diferentes sujeitos em sala de aula, revela diferentes saberes, e convida a ver na Prática de Ensino um espaço para entender a EJA e suas singularidades.

As reflexões e a escrita sobre a experiência vivenciada na disciplina pelos graduandos, trazem a importância desse contato para a formação profissional deles. Formados na perspectiva do trabalho com crianças, muitas vezes, estes se surpreendem e se encantam com a EJA. O contato ajuda ainda na desconstrução do preconceito contra o analfabeto e a população com baixa escolarização, muitas vezes tidas como desinteressadas e/ou omissas.

Porém, de um modo geral, não encontramos a valorização da prática de ensino, nos currículos de formação de professores. Na fragmentação existente entre teoria e prática, as disciplinas acabam ocupando espaços desiguais, e os currículos acabam por atribuir maior importância às disciplinas teóricas. No campo da pesquisa, essa realidade não é muito diferente, pelo contrário, “... essa desvalorização da prática se traduz em verbos menores a projetos aplicados, como no caso da educação.” (Pimenta; Silva 2011, p. 34)

Nesse sentido, assim como a Extensão Universitária, a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, acaba por se constituir como uma rica possibilidade de efetivar a indissociabilidade entre teoria e prática, onde o conceito de *práxis* possibilita uma melhor compreensão desta relação. O conceito de *práxis* perpassa toda a obra de Paulo Freire e se apresenta como a estreita relação, que se estabelece num modo de interpretar a realidade e a vida e, conseqüentemente, a ação que decorre dessa compreensão, que possibilita uma intervenção transformadora. Nesse sentido, o educador enfatiza que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para

constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire,1996, p.29)

Na perspectiva de Freire, é necessário que o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Tendo essa perspectiva como horizonte, a formação inicial de professores, tem o papel de contribuir para a construção da identidade desse docente, com vistas a possibilitar que nos cursos de formação de professores se efetive uma dinâmica de reflexão crítica sobre a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas, por diferentes docentes no intuito de preparar sua inserção profissional.

Esse movimento de enfoque reflexivo das práticas e das ações nos remete à abordagem proposta por Schön (1992) onde este coloca que as ações dos professores são constituídas por diferentes possibilidades do processo de reflexão-ação. Assim, o cotidiano escolar e as práticas neles presentes são valorizados como espaço/momento de construção de conhecimento por meio da reflexão. Neste sentido, o autor salienta a necessidade de incorporar no processo de formação, o professor como profissional reflexivo.

Nas aulas na universidade os graduandos são estimulados a fazer o movimento proposto por Paulo Freire de ler o espaço de sala de aula como um texto:

Se para a leitura de textos, necessitamos de instrumentos auxiliares de trabalho como dicionários de vários tipos e enciclopédias, também para a 'leitura' de classes, como se fossem textos, precisamos de instrumentos menos fáceis de usar. Precisamos, por exemplo, de bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar nossa sensibilidade, crer nos outros, mas não demasiado no que pensamos dos outros. (Freire, 1994, p.68)

Esse movimento nos convida a não nos determos apenas nas evidências presentes no cotidiano escolar, mas também aguçar os sentidos e voltar nossa atenção para as pistas presentes nesse cotidiano. Pistas que, se olhadas com atenção podem nos fazer desconstruir uma evidência. A intuição e a sensibilidade podem ajudar a captar mensagens não verbalizadas, levando a perceber que as situações de sala de aula, tidas como corriqueiras ou menores, podem estar repletas de significados, de conhecimentos

e de pistas para uma melhor aprendizagem e para maior compreensão da EJA como modalidade no sistema educacional.

Entretanto, essa não é uma atividade fácil. Seguir pistas é uma forma muda de conhecimento. Com Ginzburg, vemos que “... *ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.*” (1989, p. 179). Se para professores com longa trajetória em sala de aula esse não é um movimento tranquilo, para graduandos, que estão se inserindo no fazer docente, pode ser ainda mais difícil.

Porém, no cotidiano de sala de aula, os estagiários tem o elemento de excedente de visão que os possibilita visualizar coisas que não necessariamente conseguiria visualizar se fosse o professor responsável pela turma. A discussão sobre a variação do olhar, dependendo do local/momento em que estamos, vai ao encontro dos estudos de Bakhtin (2000) sobre o excedente de visão. O autor alerta para o fato de que, por mais perto de mim que possa estar o outro, sempre verei e saberei coisas que na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e a minha frente não pode ver.

Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar nesse mundo: nesse lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim. (Bakhtin, 2000, p. 43)

A posição de professora nos coloca diariamente frente a diferentes questões que trazem à tona a complexidade das práticas educativas. As situações vividas na sala de aula são dinâmicas e, muitas vezes, exigem respostas rápidas, sem que tenhamos momento de reflexão antes da ação. Essa complexidade e dinamicidade do cotidiano escolar, por vezes, impossibilita a visualização de certos aspectos das situações, principalmente se esses aspectos dizem respeito a nossa postura e a necessidade de tomada de decisão.

O trabalho de investigação na Extensão Universitária e na Prática de Ensino

A realização deste trabalho de pesquisa que teve início no ano de 2013, busca trazer para o debate a vitalidade da prática para o processo de formação do pedagogo docente, destacando dois espaços distintos – a Extensão Universitária e a disciplina de Prática de

Ensino e Estágio Supervisionado. Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão de literatura; entrevista com os graduandos que atuam como bolsistas de extensão na EJA, utilizando um roteiro semiestruturado; registro de discussões de sala de aula e falas dos alunos da disciplina de Prática de Ensino; estudo de relatórios e formulários; e análise de todo o material coletado.

Nas entrevistas com os alunos bolsistas da Extensão Universitária visamos identificar como o Programa tem afetado a formação dos estudantes de graduação envolvidos em suas ações, para isso destacamos três perguntas para trazermos para discussão. Uma das questões que buscamos identificar foi, diante das diversas possibilidades de bolsas, oferecidas hoje pela universidade, o que mobiliza os estudantes a buscarem participar de um Programa de extensão universitária, que tem como foco a área de EJA, uma vez que nos cursos de graduação, a discussão da EJA, quando existe é muito pequena e, acontece através de raras disciplinas obrigatórias ou optativas.

Os posicionamentos, de um modo geral, apontam para a necessidade de vivenciar experiências práticas e ter contato com a comunidade, pois muitas vezes, é através da Extensão Universitária, que alguns graduandos entram pela primeira vez em favelas ou em áreas mais pobres, de um modo geral. Essa constatação podemos verificar nas falas abaixo, que são identificadas por letras do alfabeto, para evitarmos a identificação dos entrevistados. Destacamos as falas abaixo, por acreditarmos que elas reproduzem o conteúdo das outras.

Obter novas experiências na área da Educação de Jovens e Adultos. (Extensionista A).

Estar em contato com a comunidade. (Extensionista C).

Carência de viver experiências que normalmente só eram aprendidas na teoria (Extensionista M).

As respostas trazem um alerta significativo para pensarmos o ensino de graduação, pois sinalizam para o distanciamento que, muitas vezes, os cursos de formação tem da realidade prática e, também dos sujeitos que serão atendidos pelo alunos formados por nós. Pimenta & Lima (2011) sinalizam isso, quando colocam que “Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”.

(Pimenta & Lima, 2011, p.33). Isso nos remete à discussão citada anteriormente da necessidade de flexibilização curricular e integralização da extensão nos currículos de graduação.

Nas respostas dos bolsistas foi possível identificar também, que a participação na extensão universitária influenciou em suas escolhas acadêmicas e profissionais posteriores, pois através dela, puderam ter clareza da atuação que sua profissão tem e qual caminho deveriam tomar, para que pudessem ser um profissional mais qualificado e comprometido com a sociedade em que vivem:

A partir da minha experiência com o Programa escolhi minha pós-graduação e, além disso, hoje trabalho com EJA no ensino regular da Prefeitura de Mesquita. (Extensionista D).

Foi por meio da Extensão que consolidei minha atual profissão: professor. (Extensionista F).

As marcas deixadas pelos sujeitos que vivenciam a extensão universitária são muitas. Através de relatos, trocas nas formações continuadas ou produções acadêmicas, eles verbalizam a importância da experiência não só para suas vidas profissionais, mas também para a vida pessoal, pois a extensão lhes possibilita uma visão de mundo ampliada e a intervenção e contribuição de forma ativa e crítica na sociedade em que vivem. Indagados sobre o que mais marcou, eles respondem:

Ter em sala de aula uma mãe que ia com seus dois filhos pequenos, pois só assim o marido permitia que ela fosse para a escola. (Extensionista M).

Quando a Dona Mercedes, minha aluna da Cidade Alta, leu uma palavra, simples, pela primeira vez...quando vários alunos do CPV me mandaram mensagens no orkut e facebook, agradecendo e dizendo que eu tinha contribuído com suas vitórias ao entrarem para Universidade Pública. (Extensionista V¹).

¹ Esta bolsista além de atuar como alfabetizadora no Programa, também teve a oportunidade e motivada pela experiência neste, atuar no Projeto de Extensão do Curso Pré-Vestibular (CPV) em parceria da PR5 com uma Prefeitura do Estado do Rio de Janeiro.

Ver um senhor de 85 anos se esforçando para ler e escrever... A vontade nos olhos dele ... Tudo isso foi extremamente marcante. (Extensionista T).

A sistematização das ações desenvolvidas através de relatórios, de construção de artigos e apresentação de trabalhos, em distintos fóruns de discussão, como seminários, congressos, jornadas, tem possibilitado o crescimento dos alunos envolvidos, não só pelo exercício de elaboração de artigos e de apresentações, como também pela possibilidade de reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

A cada dia cresce o número de produções acadêmicas, que trazem a experiência do Programa como campo de estudo, seja na forma de: monografia de final de curso: graduação e pós-graduação; dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado; mostrando que o Programa tem contribuído, de maneira significativa, para fortalecer a função formativa da Extensão Universitária, proporcionando também uma maior visibilidade no meio acadêmico não só da importância da extensão universitária, de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, mas também da área de EJA, sensibilizando e mobilizando diferentes sujeitos a atuarem nessa modalidade de ensino e conhecerem suas especificidades.

Na disciplina de Prática de Ensino, instigamos os alunos a explorar o excedente de visão citado por Bakhtin (2000) e imprimir o movimento de ler a sala de aula como um texto. Nas aulas na universidade, os graduandos do curso de Pedagogia, são estimulados a discutir e refletir coletivamente sobre as diferentes situações vivenciadas ou observadas. O que faz com que algumas construções sejam desconstruídas e/ou reconstruídas. Nos depoimentos de sala de aula, pode-se identificar a confrontação do graduando com a realidade dos sujeitos da EJA:

Uma coisa que sempre me chamou a atenção na turma de estágio foi o movimento dos alunos ficarem pedindo desculpas, toda vez que nos chamavam para solicitar ajuda. Quando li o texto da Maria Clara di Pierro, entendi o porque dessa atitude. E entendi também que esse não é um caso que tem caráter individual. (Graduanda R)

Algo que me sensibilizou muito foi a relação-professor aluno estabelecida em sala. Consegui perceber como que a escola ainda mantém uma prática tradicional, onde a figura da professora ainda aparece como central, a 'detentora do saber' e

os alunos como aqueles que vão lá para receber esse saber. Achava que na EJA, por termos alunos jovens e adultos, a realidade era outra. Mas, pelo contrário, percebi que o desafio é ainda maior, porque os alunos, muitas vezes, só conhecem essa realidade e esperam que seja feito dessa forma. (Graduanda B)

Acho importante frisar que o estágio tem me feito enxergar situações que, quando faladas aqui dentro da universidade, eu não consegui captar, mas com as situações vividas na pele, pude notar de outro foco e aí sim eu enxerguei. (Graduanda V)

Durante os relatos foi possível perceber como estes graduandos vão construindo a compreensão sobre diferentes aspectos que envolvem a EJA e, muitas vezes, chegam a articular as situações vivenciadas e observadas com diferentes disciplinas, parecendo avançar na discussão da incorporação da prática permeando as diferentes disciplinas do curso e, não estando presente apenas na disciplina específica de estágio.

Contudo, quando voltamos nosso olhar para a produção textual, realizada a partir dos relatórios, vemos a fragilidade dessa construção, pois os alunos ainda apresentam muitas dificuldades em realizar a articulação teórico-prática, na forma escrita. Nos relatórios de final de curso, são apresentadas a descrição dos acontecimentos em sala de aula e a discussão de alguns temas, tais como: configuração da turma com diferentes faixas etárias; relação professor-aluno; concepção bancária de educação impregnada na EJA; grande número de alunos com deficiência em sala de aula, sem que tenham diagnósticos e/ou atendimento específicos; motivações apresentadas pelos alunos para a volta ao estudo; infantilização da prática pedagógica; necessidade de uma abordagem metodológica coerente com a EJA. Porém, o movimento dos graduandos de trazer a discussão à tona, sem necessariamente construir uma reflexão crítica, nos mostra que o desafio de consolidação da indissociabilidade entre teoria e prática, na busca da *práxis*, ainda é grande.

A construção da identidade docente fortalecida pela prática

A construção da identidade docente é um tema complexo e multifacetado, pois não se dá num determinado momento, nem espaço. Pelo contrário, se fôssemos utilizar uma imagem, poderíamos dizer que essa construção se dá em forma de mosaico e pode ser vista como um rizoma, tantas são as nuances que a constitui. Ao longo de toda a trajetória de vida, o professor vai se formando e construindo sua identidade docente.

São experiências, pessoais, profissionais e escolares que, quando articuladas, vão forjando e constituindo essa identidade. Lembranças da infância, que trazem a representação do ser professor, conhecimentos construídos enquanto alunos no processo formativo e saberes vivenciados como alunos desde a infância, significação social da profissão, conhecimentos pedagógicos, do diálogo entre a teoria e prática e de relações com um coletivo.

Nessa perspectiva, refletir sobre o fazer docente implica refletir sobre si. Nóvoa (1992) ao discutir a profissão docente, aborda a necessidade da reflexão sobre a articulação entre os percursos profissionais e pessoais e como estes evoluem ao longo da vida. Segundo o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realmente a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (...) A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (Nóvoa, 1992, p.16-17)

Nesse sentido, ao abordar a prática de ensino e a extensão universitária como *lócus* da reflexão das práticas das instituições e das ações docentes, se faz necessário reivindicá-los como espaço de construção da identidade docente. Diante desta reivindicação, inúmeros são os questionamentos que emergem: Quais as contribuições da Prática de Ensino e da Extensão Universitária para a construção da identidade docente? Como elas se dão? De que forma a atuação profissional é influenciada pelo percurso formador seja através da disciplina de Prática de Ensino ou da Extensão Universitária?

Como dissemos anteriormente, Prática de Ensino e a Extensão ao aproximar o graduando da realidade, possibilita que este vivencie a complexidade do cotidiano escolar e da realidade das comunidades, em suas diferentes nuances. No caso da EJA pode possibilitar o contato com uma realidade que não faz parte do cotidiano de alguns de nossos alunos, o contato com jovens e adultos não alfabetizados ou com baixa escolarização e com as questões que os envolvem: não garantia de direitos básicos como educação, saúde, alimentação e moradia; a construção histórica do preconceito contra o analfabeto; as dificuldades que enfrentam para acessar à escola, dentre outras.

Essa aproximação é fundamental, pois possibilita que os graduandos vejam os alunos da EJA, como sujeitos culturais que construíram ao longo de sua trajetória de vida, o que Paulo Freire (1992) denomina de *saber de experiência feito*. Além disso, possibilita também que vivenciem ações docentes sobre as quais podem refletir criticamente e projetar práticas próximas, distantes ou radicalmente distantes no futuro. A articulação entre os diferentes saberes construídos não somente no processo de formação inicial, mas mobilizado por este, é peça fundamental no processo de construção da identidade docente e, nesse processo a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado e a Extensão Universitária ocupam lugar privilegiado.

Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva do direito, pressupõe em sua *práxis*, que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a emancipação do ser humano. Neste sentido, o aprofundamento das ações que trazem a prática como um dos elementos formativos, pode enriquecer ainda mais essa função, por apresentar um grande potencial para o papel que a universidade deve cumprir, para garantir qualidade da Educação de Jovens e Adultos não só na formação de professores, como também na construção de materiais didáticos, aprofundamento do referencial teórico e elaboração de novas abordagens didáticas.

As pesquisas sobre o papel da prática vão apontando novos caminhos para pensarmos a formação do pedagogo docente. Contrapondo-se à desvalorização do professor e às concepções que o veem como meros reprodutores de práticas ou monitor que auxilia os alunos na utilização de materiais didáticos distribuídos, indiscriminadamente, em larga escala, as pesquisas sobre a prática destacam a riqueza presente no cotidiano escolar e o professor enquanto um profissional capaz de refletir, pesquisar e redirecionar sua ação docente.

No curso de Pedagogia da UFRJ, estamos acompanhando um número cada vez crescente de monografia de final de curso e de apresentação de trabalhos em espaços científicos que tem a origem de sua investigação na disciplina de Prática de Ensino, podendo-se perceber por parte dos alunos de graduação uma valorização das experiências vivenciadas na disciplina. Assim como nos Congressos de Extensão e nas Jornadas Científicas também identificamos a pesquisa sobre ações extensionistas.

Alguns movimentos também estão sendo realizados pelos professores que atuam na extensão universitária na busca da integralização da mesma nos currículos de graduação, os Fóruns de Extensão são bons exemplos destes. Da mesma forma os professores das disciplinas práticas, fazem também um movimento de fortalecimento das ações práticas, como a realização, nos anos de 2013 e 2014, do I e II Seminário de Práticas de Ensino e Gestão, onde os alunos puderam expor suas experiências e participar de mesas de debate com professores da própria UFRJ e professores da rede municipal de ensino. Contudo, é necessário avançarmos contraposição entre teoria e prática, onde à prática é atribuída menor importância, enquanto espaço de produção do conhecimento e construção da identidade docente, pois “ *a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada de uma prática.*” (Pimenta; Silva, 2011, p. 37).

Nessa perspectiva, o potencial formativo da prática, estaria permeando todo curso de licenciatura e não só canalizado para disciplinas específicas. A partir de leituras e reflexões das práticas das instituições e das ações docentes, das ações extensionistas, os graduandos seriam mobilizados a estudar, analisar, problematizar, refletir e propor soluções para diferentes situações de ensino-aprendizagem, tendo como foco a indissociabilidade ensino-pesquisa- extensão.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. A estética da criação verbal. 3 ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988. Educação Nacional.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1)

_____. Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão –Texto preliminar. Anais do XVIII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Florianópolis: UFSC, Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, 2002. p:118-144.

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

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1994.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42 ed. São Paulo. Cortez, 1992. (Coleção Questões da nossa época).

_____. Educação como prática da liberdade. 18ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In _____. (org.). Vida de Professores. 2ed. Trad. Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Ed, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio.(org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERRANO, Rosana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf acesso em agosto de 2010