



5098 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

A inserção da Extensão Universitária nos currículos de Graduação e suas contribuições junto aos cursos de formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos
Ana Paula de Abreu Costa de Moura - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A inserção da Extensão Universitária nos currículos de Graduação e suas contribuições junto aos cursos de formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos

Resumo

Este trabalho tem como objetivo trazer reflexões sobre a inserção da Extensão Universitária nos currículos de Graduação e os impactos de suas ações no processo formativo, a fim de repensar e intervir na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Construído com base em uma abordagem qualitativa, sob uma perspectiva crítica, o trabalho busca, a partir de seus procedimentos metodológicos - revisão de literatura, pesquisa e análise documental -, identificar as principais questões colocadas pelos graduandos e seus reflexos para o processo formativo. O texto aponta a riqueza propiciada pela Extensão à formação do docente da EJA e as conquistas no processo de institucionalização da Extensão Universitária por meio da creditação curricular. Além disso, alerta ser este ainda um espaço de disputa que pode contribuir para a ressignificação do fazer acadêmico.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Extensão Universitária; Formação Docente; Creditação Curricular da Extensão.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-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. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996)

Em resposta ao estímulo dado pelas palavras de Freire (1996), este artigo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no processo de formação inicial na Educação Superior e tem como objetivo discutir sobre os impactos das ações vividas na Extensão Universitária, a fim de repensar a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo tem como objeto de análise as ações do Programa Integrado da UFRJ para a formação docente e foi desenvolvido no período em que a Universidade Federal do Rio de Janeiro concretizou o processo de creditação curricular da Extensão Universitária, destinando 10% da carga horária total de cada curso de Graduação para a atuação dos estudantes em ações extensionistas.

Historicamente, a Extensão Universitária tem sido no meio acadêmico a porta de entrada para a EJA sob a perspectiva de Educação Popular, constituindo-se como um espaço potencial de produção e democratização do conhecimento, o que desafia a universidade a romper seus muros e a construir interações com outros setores da sociedade por meio de uma atuação viva e renovada.

Um rápido olhar para os currículos de diferentes cursos de Licenciatura nos possibilita verificar que, apesar da legislação vigente e das diferentes recomendações para a inclusão da EJA no currículo de formação de professores, esta, quando existe, ainda ocupa um universo reduzido no processo formativo, concentrando-se em uma ou mais disciplinas, as quais, muitas vezes, não promovem o diálogo entre as três dimensões da universidade - Ensino, Pesquisa e Extensão.

A ausência ou a reduzida presença da discussão de EJA nos currículos dos cursos de Licenciatura levanta uma indagação: que elementos se colocam como constitutivos para a identidade do professor de EJA? Devido à quase inexistência da EJA nessas grades curriculares, a maioria dos professores tem o primeiro contato com os sujeitos jovens e adultos somente quando começa a lecionar em tal modalidade de ensino. Sem a necessária preparação, que deveria ter acontecido na formação inicial, os professores vão aprendendo na prática de sala de aula a trabalhar com as especificidades da EJA. Isso traz reflexos diretos para a Educação Básica no que diz respeito tanto às práticas educativas quanto à própria identidade docente.

Assim como na Educação Básica, a formação de professores em EJA no Ensino Superior também não se constitui como prioridade. Em síntese, no sistema educacional, essa modalidade de ensino ocupa o mesmo lugar de subalternidade que seus sujeitos preenchem na sociedade. A referida constatação reforça a seguinte ideia: o analfabetismo e a baixa escolaridade no Brasil estão muito mais relacionados a elementos políticos, econômicos e sociais do que somente à questão pedagógica.

Em muitas Instituições de Ensino Superior (IES), as discussões do campo da EJA só ocorrem em uma das três dimensões da universidade - Extensão -, ficando ausente da dimensão do Ensino e, também, da Pesquisa. Portanto, temos ainda existe uma grande lacuna nas Licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA enquanto lócus de formação específica e permanente como política de Estado. Em outras palavras, "Há ainda muito o que seguir lutando, sobretudo se estamos

falando de profissionais que têm a sua frente um desafio diferenciado, que é trabalhar na modalidade EJA [...]. "(MACHADO, 2016, p.447). Logo, a inserção da Extensão Universitária nos currículos pode representar uma grande conquista da EJA e a possibilidade de, a partir de suas ações, mobilizar as outras duas dimensões da universidade – Ensino e Pesquisa – para essa formação específica.

Extensão Universitária: ruptura dos muros da universidade e possibilidade de democratização do conhecimento

Na luta pela institucionalização da Extensão Universitária, a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), no ano de 1987, foi fundamental não só para o avanço das discussões dessa dimensão da universidade como também para a superação de um perfil assistencialista das ações extensionistas. Esse perfil foi duramente criticado por Freire (2011), que, ao discutir sobre Extensão, associou o termo a uma tentativa de substituição de uma forma de conhecimento por outro, à transmissão, invasão cultural, manipulação. O educador alerta que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 2011, p. 91).

Após amplo debate realizado nos encontros nacionais, em 2009 e 2010, o FORPROEX atualizou sua concepção de Extensão, anunciando uma postura da universidade na sociedade em que se insere, e, hoje, assim define:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 2012)

No bojo dessa discussão, o FORPROEX indica as diretrizes a serem seguidas na formulação e no desenvolvimento das ações extensionistas: Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Interação Dialógica; Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; Impacto na Formação dos Estudantes; e Impacto e Transformação Social. O estabelecimento dessas diretrizes aponta uma nova forma de conceber a produção do conhecimento por meio da Extensão, pautada em uma visão integral e integradora, voltada para a formação do estudante em diálogo com a realidade social. A ação do FORPROEX foi decisiva para que o Plano Nacional de Educação (PNE) acolhesse em seu texto a meta que se destina à creditação da Extensão Universitária nos currículos dos cursos de Graduação, colocando-a, assim, como uma atividade acadêmica que traz grandes contribuições para o processo de formação inicial dos graduandos.

A inserção da Extensão Universitária nos currículos dos cursos de formação inicial vem atender à diretriz formativa, estabelecida por mecanismos legais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, em seu artigo 207, não apenas declara a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, como também estabelece o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Esse dispositivo indica que a formação não deve ficar restrita a uma área disciplinar, mas envolver as três dimensões da universidade, com o objetivo de uma formação reflexiva, crítica e comprometida com a realidade social brasileira.

Assim como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – também faz referência ao papel formativo da Extensão Universitária, quando, em seu artigo 43 do capítulo V, dispõe sobre a Educação Superior, e destaca que a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de Extensão podem aproximar o Ensino Superior da Educação Básica.

Em sua meta 23, o PNE 2001-2010 – Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) – destaca que, na implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária, as IES devem garantir, no mínimo, a reserva de 10% do total de créditos exigidos na Graduação para a atuação dos alunos em ações extensionistas. Aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o PNE 2014-2024 reafirma o compromisso com a inserção da Extensão Universitária nos currículos de Graduação e, em sua meta 12.7, indica que as IES devem "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a Graduação em programas e projetos de Extensão Universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social" (BRASIL, 2014). Neste sentido, o PNE vigente vai além do plano anterior e avança na concepção de Extensão Universitária ao indicar como prioridade de atuação as áreas de grande pertinência social.

Em consonância com as recomendações dos PNEs, a UFRJ iniciou, por meio da Pró-Reitoria de Extensão – PR5, um movimento interno de discussão da creditação curricular da Extensão. "Em 19/09/2006, realizou um seminário sobre o tema da Flexibilização Curricular e passou a discutir essa temática nos Congressos de Extensão realizados na [própria universidade] e nos diversos estados do Brasil" (BENETTI; SOUZA, A. I.; SOUZA, M. H. do N., 2015). Os debates internos sobre a creditação da Extensão Universitária continuaram. Posteriormente, em 2013, a UFRJ aprovou a Resolução CEG nº 02 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013), que regulamenta o registro e a inclusão das atividades de Extensão nos currículos dos cursos de Graduação dessa universidade, bem como indica "a reserva de 10% do total de créditos exigidos para a Graduação no Ensino Superior no País para a atuação de estudantes em atividades de extensão" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013).

Para fins de creditação curricular, a UFRJ reconhece apenas as ações devidamente cadastradas na Pró-Reitoria de Extensão, que envolvam em sua equipe de execução a participação de professores, técnicos-administrativos e estudantes, além do diálogo com os demais setores da sociedade. De acordo com a Resolução CEG nº 02/2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013), as ações consideradas para tais fins são programas, projetos, cursos e eventos. Para garantir clareza quanto ao entendimento de cada uma delas, o documento destaca:

1º - Entende-se por **PROGRAMA** um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, com caráter orgânico-institucional, integração no território, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.

2º - Entende-se por **PROJETO** a ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, registrado, preferencialmente vinculado a um Programa ou como projeto isolado.

3º - Entende-se por **CURSO DE EXTENSÃO** a ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos.

4º - Entende-se por **EVENTO** a ação que implica a apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico, desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013)

Na sequência das discussões e tomadas de medidas internas para integralização da Extensão nos currículos, a UFRJ aprovou a Resolução CEG nº 04/2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2014), que altera e complementa a anterior, destacando: o percentual de 10% para a Extensão passa a ser contabilizado em relação à carga horária do curso, e não mais a partir do número de créditos. Essa nova resolução também “cria a possibilidade de registro no histórico escolar do estudante, no formato RCS/EXT – Requisitos Curriculares Suplementares de Extensão e/ou disciplinas de extensão, e/ou disciplinas de natureza mista teóricas/extensão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2014). Em seu artigo 4º, enfatiza, ainda, a possibilidade de interlocução com outras IES ao possibilitar o cômputo de atividades realizadas em projetos/programas não vinculados à UFRJ, desde que tais ações estejam relacionadas “a instituições públicas ou [...] ao desenvolvimento de políticas públicas, e sejam validadas pela Congregação ou Colegiado equivalente, ouvida a Coordenação de Extensão da Unidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2014).

Nesse contexto, acreditamos que a Extensão Universitária pode assumir seu pleno sentido formativo quando articulada às outras ações dos cursos de Graduação. Assim, essa dimensão de ensino constitui-se como prática orgânica, inserida no currículo como um componente pedagógico que, de fato, é capaz de contribuir para aproximar os estudantes da prática efetiva referente à área de conhecimento na qual pretendem se formar. Além disso, a Extensão Universitária propicia um espaço de diálogo com outros setores da sociedade, reafirmando o compromisso social da universidade. Por meio desta, estabelecemos uma riqueza de contatos com grande variedade de interlocutores, o que possibilita a oxigenação das ações acadêmicas e a produção de conhecimento mais plural.

Percurso metodológicos

A metodologia desta investigação segue a abordagem qualitativa, sob uma perspectiva crítica, buscando articular os planos social e do conhecimento a partir da identificação de elementos presentes no processo formativo que nos tragam respostas para questões impossíveis de quantificar, as quais guardam relação com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças de valores e atitudes (MINAYO, 2001).

Com base nessa concepção, os procedimentos metodológicos adotados nesta etapa da pesquisa se constituíram como um meio de apontar as principais questões colocadas pelos graduandos e seus reflexos para o processo de formação. Assim, o trabalho desenvolvido pautou-se nos seguintes procedimentos: revisão de literatura, quando buscamos trazer as contribuições de autores que estudam as temáticas da Extensão Universitária e da EJA; pesquisa de documentos legais e institucionais; e análise de documentos internos à ação extensionista investigada – ficha cadastral dos estudantes e relatórios reflexivos produzidos por eles.

Foco deste estudo, a referida ação foi o Programa Integrado da UFRJ para a EJA, criado no final de 2003. Seu objetivo era atender à solicitação de representantes de moradores do bairro Maré, que, mobilizados pelo grande índice de analfabetismo apontado pelos dados do Censo Maré 2000 (CENTRO DE AÇÕES SOLIDÁRIAS DA MARÉ, 2003), buscaram ajuda junto à universidade, a fim de aumentar a escolarização dos moradores. De acordo com Moura (2013, p. 68):

Desde seu nascimento, o programa já traz uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento no atendimento às comunidades do entorno da Cidade Universitária. Atualmente, o programa é coordenado pela Faculdade de Educação e articula outras quatro unidades acadêmicas – Escola de Serviço Social, Faculdade de Educação Física e Desporto, Faculdade de Letras e Instituto de Matemática [...].

As diferentes unidades acadêmicas atuaram na coordenação e orientação dos inúmeros projetos, imprimindo um movimento distinto e complementar nas ações extensionistas. Os relatórios analisados nesta fase da pesquisa fazem referência aos estudantes que compõem a equipe do *Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares* e do *Projeto Biblioteca Itinerante: Incentivo à Leitura*. A produção dos alunos constitui-se como documento do Programa Integrado, que permite o acompanhamento e a avaliação das ações realizadas.

Periodicamente, todos os extensionistas têm como tarefa escrever um relatório reflexivo sobre suas ações. Nele, busca-se descrever o planejamento e o desenvolvimento da atividade, bem como trazer considerações, questionamentos e sentimentos dos extensionistas sobre sua atuação. Esse processo de elaboração dos relatórios atende a diferentes objetivos, tais como: sistematizar a experiência vivida na forma escrita; preservar a memória histórica do programa a partir dos olhares dos alunos de Graduação; tecer um diálogo entre as experiências vividas com os textos teóricos lidos e discutidos pela equipe, realizando um movimento de “leitura da classe de alunos, como se esta fosse um texto a ser decifrado, a ser compreendido” (FREIRE, 1996, p. 67), ou seja, identificando os elementos estruturais do “texto” e refletindo sobre ele.

Os relatórios pesquisados referem-se ao segundo semestre de 2018 e foram produzidos por 13 extensionistas do Programa Integrado da UFRJ para a EJA, que apresentaram reflexões sobre a ação alfabetizadora, realizada em uma comunidade da Ilha do Governador e na oficina do *Projeto Biblioteca Itinerante: Incentivo à Leitura*, em uma escola do município do Rio de Janeiro. A cada término de atividade, organizavam-se reuniões presenciais com os extensionistas, que relatavam suas percepções, inquietações e avaliações das práticas de alfabetização. Pautada na oralidade, essa atividade foi recebida com tranquilidade pelos graduandos. Entretanto, diante da proposta de registrar tal vivência em forma de relatório, o qual pudesse descrever as ações realizadas e reflexões sobre estas, os graduandos apontaram inúmeras dificuldades, além de lançarem diversos questionamentos sobre conteúdo e forma do relatório.

O que nos revelam as escritas dos estudantes extensionistas

A fim de compreendermos e refletirmos sobre o processo de construção do conhecimento dos extensionistas, apresentamos trechos de dois relatórios elaborados por eles. Tais fragmentos foram selecionados com base em dois critérios: o aluno devia não só ser bolsista de Extensão, mas também creditar as horas destinadas a essa dimensão do ensino em seu currículo de Graduação. Afinal, alguns extensionistas ingressaram antes da modificação do currículo, e alguns cursos ainda passavam por ajustes curriculares para a inserção da Extensão. Assim, destacamos a seguir excertos dos relatórios de um estudante do Curso de Pedagogia e de outro do Curso de Letras. A opção por cursos distintos também nos possibilitou identificar diferenças e singularidades nas reflexões.

No primeiro relatório, a estudante do Curso de Pedagogia – que chamaremos de Luna para preservar sua identidade – traz considerações advindas do lugar de alfabetizadora do Programa Integrado nas aulas desenvolvidas em uma comunidade do bairro da Ilha do Governador. Cabe destacar que, na classe de alfabetização, existe uma divisão da regência entre duas extensionistas: cada uma atua duas vezes por semana em aulas com duração de duas horas cada. A seguir, selecionamos um trecho do relatório cujos elementos nos ajudam a compreender o processo de construção da identidade docente da estudante e seus primeiros dilemas frente a uma classe de alfabetização:

A princípio, enfrentei o medo de um ambiente novo e de uma turma grande. Logo no meu primeiro contato, fiquei impactada com o número de homens tomando cafezinho e me esperando. Por conta da diferença de idade, pensei que poderia sofrer um descrédito em meu trabalho como professora.

Como proposta inicial, eu montei uma folha com as atividades do dia. Contudo, uma das alunas não gostou da minha proposta de passar na folha. Ela questionou, disse que é muito ruim quando entra um professor novo, e eles têm de se adaptar novamente. Com isso, percebi que a turma prefere trabalhar com cópia no caderno em vez de folhas.

Essa transparência dos alunos foi bastante benéfica durante as aulas, pois pude perceber meus erros e acertos, e, assim, construir um caminho novo com a turma e atingir meus objetivos. Aprendi a interrogar-me sempre sobre o que pensam, o que planejar e o que fazer em sala de aula.

Enfrentei bastantes dificuldades em montar atividades para a turma por conta de ter um número grande de alunos e por serem bastante heterogêneos entre si. Houve casos de alunos que não sabiam nada, e isso me pegou totalmente de surpresa. Porém, ao final, consegui atingir com esses alunos um avanço significativo no processo de leitura e escrita que me surpreendeu.

O desenvolvimento de atividades com os diferentes gêneros, compartilhar experiências com os colegas, as discussões nas reuniões foram de extrema importância para a compreensão e o desenvolvimento das atividades, além de grande contribuição para minha formação.

É fundamental ressaltar que, no currículo de Graduação da UFRJ, existe o Estágio Supervisionado em EJA, mas este só é exigido no último período de formação. Assim, a ação extensionista constituiu-se como o primeiro contato dessa graduanda com a EJA na posição de futura professora. Ao iniciar sua escrita, a estudante fala de si e revela seus sentimentos diante desse primeiro encontro com a turma, evidenciando o impacto com o número de alunos homens^[1] e o medo do descrédito quanto a sua capacidade de ensinar, derivado de sua juventude.

A forma como a jovem salienta insegurança revela não só sua apreensão como também percepções subjetivas do “ser professora”, influenciadas diretamente pela forma como ela se vê como tal e pela imagem de educadora construída socialmente. Consideramos que, ao assumir o temor, em vez de fugir dele ou ocultá-lo, a graduanda deu um passo fundamental, pois nos forneceu elementos para que pudéssemos, no processo formativo, analisar a razão de seu medo e pensar em estratégias para desconstruí-lo ou vencê-lo. O manifesto da hesitação no relatório demonstra uma postura de humildade e de confiança nos leitores que terão acesso a esse documento.

A escrita de Luna também expressa um olhar atento para a sala de aula, uma escuta sensível à fala dos alunos e a tentativa de implantar uma prática que atenda não somente ao que ela acredita ser importante para os alunos, mas também ao que os alunos esperam de uma ação educativa. Afinal, muitas vezes, “a aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos. Para isso, o professor usa alguns recursos como: explicações, correções, cópias, repetições [...]” (BARRETO, V.; BARRETO, C. J., 2006, p. 63-64).

Ao citar as críticas recebidas dos alunos sobre a prática docente e sua busca por um “caminho novo”, Luna revela cuidado para o que ela classifica como “erros e acertos”, e evidencia o esforço em construir uma relação com os discentes pautada no diálogo e na busca pela melhor maneira de conduzir o processo educativo, pois:

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns casos até de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e, como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso. Para resolver essa situação, não basta que o professor faça um discurso no primeiro dia de aula, avisando dessa diferença. O poder de um discurso, por melhor que seja, é muito pequeno para se contrapor a uma imagem gerada pela cultura em que o aluno está inserido durante uma vida inteira [...]. Os professores que têm obtido maior sucesso em trabalhar essa situação costumam ter presente que é a partir do conhecimento que se atinge o desconhecimento. Por isso, nas primeiras semanas de aula, preocupam-se em que o aluno “reconheça” na escola que está entrando a escola que ele imaginava. (BARRETO, V.; BARRETO, C. J., 2006, p. 67)

Ainda durante sua formação, Luna já havia percebido que, para avançar com os alunos, era necessário manter a interação entre educação, investigação e participação social. A escrita da estudante também sinaliza a construção de sua identidade

docente a partir de diferentes elementos que vão desde seu processo formativo até o diálogo com a turma – fato, em sua opinião, importante para avançar na ação alfabetizadora.

O último parágrafo destacado do relatório de Luna exterioriza seu ponto de vista quanto às contribuições da Extensão Universitária para sua formação – entre elas a possibilidade de desenvolver ações com estudantes de outros cursos, de alimentar-se dos conhecimentos de outras áreas do saber e de realizar uma reflexão coletiva sobre o trabalho feito durante as reuniões do Programa Integrado da UFRJ.

No processo de creditação curricular hoje instituído, as ações extensionistas são realizadas por meio do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), que permite ao estudante visualizar e solicitar inscrição em diferentes atividades disponibilizadas por todas as faculdades, escolas e por todos os institutos da universidade. De acordo com o Guia de Creditação da Extensão na UFRJ: “O estudante pode participar de quaisquer atividades de extensão de outras Unidades e Centros da UFRJ, desde que estejam registradas na Pró-Reitoria de Extensão e atendam ao exigido pela Resolução CEG nº 02/2013” (BENETTI; SOUZA, A. I.; SOUZA, M. H. do N., 2015).

Essa possibilidade de interlocução com outras Unidades Acadêmicas é muito proveitosa, pois, além de imprimir uma visão mais globalizante das ações desenvolvidas, propicia a ruptura com a fragmentação do conhecimento, com as barreiras existentes entre diferentes áreas, promovendo interações e ricos diálogos, bem como permitindo a elaboração de atividades inter e multidisciplinares. A construção de ações extensionistas a partir dessa perspectiva pode ressignificar a própria produção do conhecimento na universidade, entendendo-a não como a soma de partes, mas como um todo integrado e integrador.

O estudante que escreveu o segundo relatório – chamado, aqui, de Renan para preservar sua identidade – é aluno do curso de Letras/Literatura e compõe a equipe do *Projeto Biblioteca Itinerante: Incentivo à Leitura*, coordenado por uma docente da Faculdade de Letras, cujo objetivo é estimular os alunos da EJA no desenvolvimento de práticas leitoras. A ação foi concebida como uma oficina pedagógica e desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental I da EJA de uma escola municipal do Rio de Janeiro.

A construção das oficinas pedagógicas tinha como propósitos: desvelar para os alunos da EJA a quantidade de conhecimentos presentes em suas vidas, mostrando como muitos dos conteúdos sistematizados pela escola também são encontrados em ações cotidianas; e construir coletivamente o processo de aprendizagem com base em interações no grupo, buscando partilhar ideias e estimular a contribuição de cada participante a partir de sua experiência. Durante toda a concepção da atividade, os estudantes foram alertados quanto ao fato de que, apesar de ainda não ter autonomia com a língua escrita, muitos dos educandos atendidos já haviam construído o que Freire (1989) chama de “saber de experiência feito”, o qual nasce das vivências cotidianas.

No que tange ao processo formativo dos licenciandos, a criação das oficinas os desafiou a mobilizar os conhecimentos adquiridos no curso de Graduação para a elaboração de atividades de cunho teórico-prático direcionadas aos sujeitos da EJA, obedecendo a dois objetivos do Programa Integrado: a valorização da cultura dos educandos e a ampliação de seu universo cultural. O trabalho a partir desses dois objetivos baseou-se na hipótese de que, ao ter sua identidade cultural respeitada, o educando pode avançar para conhecer outras manifestações, outros espaços e aparelhos culturais com maior confiança e disponibilidade para se aproximar do desconhecido.

Assim, destacamos, a seguir, alguns trechos do relatório do extensionista Renan. Em seu registro escrito, o estudante relata a expectativa que tinha quanto à atuação no Programa Integrado e quanto à construção de atividades literárias destinadas aos sujeitos da EJA:

Ao ser selecionado para o programa, eu sabia que muitos desafios estavam por vir. Fui colocado no projeto da *Biblioteca Itinerante*, com o qual eu logo me identifiquei profundamente. Nas reuniões com minha colega e minha orientadora, traçamos duas oficinas – o *Palco da Vida* e a *Mochila da Rivânia*. Nossa ideia era trazer literatura e arte, e procurar um “pano de realidade” ao fundo, para que os alunos pudessem identificar a arte já existente em suas vidas e, assim, expandir para fora do cotidiano também. A primeira oficina seria baseada no livro *Um palco e muitas vidas*, da escritora Teresa Montero, que conta as histórias do projeto *No palco da vida* e de Wal Schneider, seu criador. Enquanto a segunda oficina contava a história da menina Rivânia, [por meio] do poema *A mochila da Rivânia*, no livro *Outros tempos*, de Mauro lasi.

Antes de analisarmos a escrita de Renan, vale ressaltar que ele é licenciando do curso de Letras/Literatura, o qual não apresenta em seu currículo nenhuma disciplina obrigatória direcionada para a EJA. Como vimos na apresentação deste trabalho, os cursos de Licenciatura que buscam levantar as discussões no campo da EJA ainda estão em número reduzido, o que, muitas vezes, causa um descompasso entre a formação de professores e a realidade dos alunos dessa modalidade de ensino, ou, ainda, desconfigura a EJA como opção profissional para a maior parte dos licenciandos.

No caso específico, o primeiro contato que Renan teve com a EJA durante seu processo formativo foi por meio de ações extensionista e, posteriormente, da disciplina eletiva, oferecida para os cursos de Licenciatura: *Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos*. A inserção do estudante no *Projeto Biblioteca Itinerante: Incentivo à Leitura* foi um elemento facilitador para sua atuação, uma vez que as ações desenvolvidas abrangem os conhecimentos do curso de Graduação em diálogo com a professora orientadora do projeto e com o restante da equipe do Programa Integrado, composta por sujeitos de diferentes áreas do saber. Mesmo assim, ao se referir à oficina *Palco da Vida*, Renan relata que:

Foi complicado adaptar a oficina em um tempo tão curto, que envolveu desde adicionar vídeos e slides, que não haviam sido usados anteriormente nas outras turmas, como legendar o vídeo tanto para contornar o problema do atraso do áudio quanto para facilitar para a aluna com necessidades especiais da turma. Sem falar na confecção de 50 palcos para levar para os alunos. Foi um desafio e tanto. Mas estávamos lá, na segunda-feira, com tudo pronto. Eu estava bem mais confiante [por ser] a terceira vez que estava aplicando aquela oficina e por estar já familiarizado com a turma [...]. Dessa vez, cortamos as perguntas da folha de exercício e deixamos apenas o caça-palavras para otimizar o tempo. Como na minha turma, as coisas fluíram muito bem, adiantamos um pouco a tarefa do dia seguinte e pedimos que a turma escrevesse ou desenhasse seus sonhos, o que rendeu um depoimento emocionante de uma aluna, que disse que seu maior sonho era entrar na escola em que ela só entrava para assinar o boletim dos filhos e vir estudar aqui na sala de aula onde estava [...].

Fazendo uma análise geral da experiência como um todo, não sou a mesma pessoa que era quando entrei para o programa. Passar por uma sala de aula, ser chamado de professor, ensinar e, acima de tudo, aprender com os alunos é algo que eu nunca vou deixar para trás. Na primeira reunião do programa, após meu primeiro dia em sala de aula, eu comentei que tinha nascido para isso. E, de fato, mesmo com todos os contratemplos que tive nesses meses, minha opinião não mudou. Dar aula não será apenas minha profissão. Eu pretendo que seja minha vida.

A escrita de Renan nos revela as questões presentes no contato com os alunos da EJA na posição de regente. Ocupar esse lugar permitiu ao graduando vivenciar a ação docente, experimentando o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades, com tudo que nele está implicado – desde a necessidade de pensar na melhor abordagem didática, na adequação do material, na elaboração da aula e em sua própria preparação para conduzir a oficina até a construção de estratégias didáticas para atender à aluna com necessidades educacionais especiais.

O fato de o trabalho ter sido realizado em equipe dividiu a responsabilidade e trouxe outros olhares para o processo de avaliação, mas possibilitou que o graduando pudesse experimentar o lugar do “ser professor”, que traz inquietações, questionamentos, necessidade de coordenar a ação docente, estando em diálogo constante com os alunos e com a equipe. Em muitos momentos, o trabalho não aconteceu como o planejado, exigindo tomada de decisões ou modificações durante a oficina, e colocando os estudantes de Graduação com toda a intensidade diante dos dilemas da prática educativa.

No último parágrafo, Renan afirma não mais se reconhecer como a mesma pessoa que costumava ser antes de sua atuação em sala de aula e conclui: “[...] ensinar e acima de tudo, aprender com os alunos é algo que eu nunca vou deixar para trás”. A constatação do estudante nos remete às palavras de Freire (1996, p. 23-24):

Ensinar inexiste sem aprender, e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que, ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade do ensino de que não resulta um aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz.

Somada às reflexões de Freire (1996), a escrita de Renan sobre o impacto do trabalho extensionista em sua opção profissional nos permite reafirmar o espaço privilegiado da Extensão Universitária para a formação docente e a democratização do conhecimento, uma vez que esta possibilita uma outra forma de produzir conhecimento, a partir de uma relação de interação dialógica da academia com os demais setores da sociedade.

Considerações finais

Embora bastante avançada na UFRJ, a inserção das ações de Extensão Universitária nos currículos dos cursos de Graduação ainda se constitui como um processo em disputa da prática acadêmica, que envolve desde a concepção de universidade, conceitos e ações de extensão até o olhar para o currículo não como a soma das partes, mas como um todo capaz de promover a ressignificação do fazer acadêmico.

A Extensão Universitária também propicia a criação de laços com outros setores da sociedade, em especial os espaços populares, apresentando para muitos uma realidade nova. Além disso, possibilita que os alunos de origem popular vivenciem experiências semelhantes àquelas pelas quais passaram ao longo da vida, agora de outro lugar: não somente como moradores daquele universo, mas também como estudantes, com um olhar investigativo em busca da compreensão dos diferentes condicionantes do cotidiano daqueles espaços.

A creditação representa um passo significativo para a construção da identidade do docente da EJA, pois, por meio das ações extensionistas, os graduandos podem atuar junto a essa modalidade de ensino no decorrer de seu processo formativo, deslocando-se da posição de estudantes para a condição de futuros professores frente à realidade social e toda a desigualdade típica do Brasil. Ademais, as atividades de formação continuada para os professores já formados também encontram na dimensão da Extensão uma possibilidade de interlocução com a academia.

Referências bibliográficas

BARRETO, V.; BARRETO, C. J. Um sonho que não serve ao sonhador. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construção coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, SECAD, RAAAB, UNESCO, 2006. p. 63-68. (Coleção Educação para Todos, 3).

BENETTI, P. C.; SOUZA, A. I.; SOUZA, M. H. do N. **Guia de Creditação da Extensão na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 9 abr. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 9 abr. 2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 9 abr. 2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 9 abr. 2019.

CENTRO DE AÇÕES SOLIDÁRIAS DA MARÉ. **Quem somos? Quantos somos? O que fazemos?** – a Maré em dados: Censo 2000. Rio de Janeiro: Maré das Letras, 2003.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 4. ed. São Paulo: Olho D'água, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, A. P. A. Processos formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na Extensão Universitária. **Revista Lugares da Educação**, v. 3, n. 5, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino de Graduação. **Resolução CEG nº 02/2013**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: http://graduacao.ufrj.br/images/stories/_pr1/CEG/Resolucoes/CEG2013_02.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.

_____. Conselho de Ensino de Graduação. **Resolução CEG nº 04/2014**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/stories/_pr1/CEG/Resolucoes/CEG2014_04.pdf. Acesso em: 9 abr. 2019.

[1] A turma tinha cerca de 15 alunos.